

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**La motivation des étudiantes et des étudiants de niveau 1 en anglais, langue
seconde au collégial et les TIC du Web 2.0**

Par

Lyly Lessard

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Juin 2017

©Lyly Lessard, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**La motivation des étudiantes et des étudiants de niveau 1 en anglais, langue
seconde au collégial et les TIC du Web 2.0**

par

Lyly Lessard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sawsen Lakhal

Directrice d'essai

Françoise Breton

Évaluatrice de l'essai

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier Sawsen Lakhal, professeure au Secteur PERFORMA de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, qui a accepté de diriger cet essai. Sa rigueur, son sens critique, sa confiance et ses encouragements m'ont permis d'accomplir ce travail. Son engagement et sa passion sont une source de motivation qui donne le goût de poursuivre.

Je remercie aussi mes étudiantes et étudiants qui se sont portés volontaires à participer à cette étude et qui ont pris de leur temps à compléter les questionnaires.

Je tiens aussi à remercier ma famille, mes enfants et mes parents, pour leur soutien et leur patience dans cette démarche. L'aide et le temps qui m'ont accordé m'ont permis d'atteindre cet objectif.

Finalement, je tiens à exprimer ma gratitude à ma grande amie, Anne qui m'a aidé à travers ce processus. Son soutien est inestimable.

SOMMAIRE

Nous avons observé qu'il y a un grand nombre d'étudiantes et étudiants inscrits au niveau I (anglais de base) aux études collégiales. Ils ont reçu en moyenne 700 heures de formation en anglais, langue seconde (ALS) dans le programme de base du système scolaire québécois. Ces heures ont été échelonnées sur une période de 8 ou 9 ans selon des curriculums de l'école primaire et secondaire. Cependant, les recherches suggèrent que l'atteinte d'une compétence élémentaire requiert 1 200 heures consécutives de formation. En plus de ce constat, le système scolaire québécois a rencontré quelques contraintes en ce qui concerne l'apprentissage de l'ALS: un enseignement centré sur la grammaire au lieu de l'expression orale, une pénurie d'enseignantes et enseignants d'ALS qualifiés et compétents ainsi qu'un environnement de classe inapproprié pour l'enseignement et l'apprentissage de l'ALS. Ces conditions d'apprentissage ont probablement eu une influence chez les étudiantes et étudiants de niveau I du collégial, car quelques études démontrent un manque de motivation envers l'apprentissage de l'ALS. Il ressort qu'ils présentent une attitude négative envers l'anglais et un manque d'engagement dans l'apprentissage de cette langue, ils ne demandent pas d'aide, ils ne font pas leurs devoirs, ils ne perçoivent pas son importance, etc.

Cet état de situation nous a questionnée au sujet des moyens que nous pourrions prendre pour améliorer la motivation de l'apprentissage de l'ALS. Nous avons ciblé dans le cadre de cet essai les TIC du Web 2.0. Plusieurs études ont rapporté les bienfaits des TIC sur la motivation et l'apprentissage d'une langue seconde (L2). Étant donné que les étudiantes et étudiants de niveau I en ALS au collégial ont des lacunes reliées à leur manque de motivation à apprendre l'ALS, les TIC du Web 2.0 pourraient-elles avoir un effet positif sur leur motivation à apprendre l'ALS? Afin de répondre à cette question, nous avons étudié la motivation des étudiantes et étudiants à apprendre l'ALS en utilisant le modèle socioéducatif de Gardner. Plus spécifiquement, nous avons voulu 1) identifier la perception initiale de la motivation des étudiantes et des

étudiants de niveau I en ALS au regard du modèle socioéducatif de Gardner et l'utilisation des outils du Web 2.0; et 2) vérifier l'effet d'outils du Web 2.0 sur la motivation à apprendre l'ALS des étudiantes et des étudiants de niveau I au regard du modèle socioéducatif Gardner. Un prétest et un post-test ont été passés aux étudiantes et étudiants au début et à la fin du cours d'ALS de niveau I, suite à l'utilisation du Web 2.0 à la session d'hiver 2017. Les résultats de la recherche nous permettent d'affirmer qu'en dépit des difficultés d'apprentissage de l'ALS de ces étudiantes et étudiants, ils démontrent des attitudes favorables à l'apprentissage de l'ALS. Principalement, ils ont une attitude positive envers l'anglais et la communauté anglophone et le Web 2.0 a contribué favorablement à cette perception. Ils les croient amicaux, sociables, gentils, aimeraient les avoir comme amis et les rencontrer. De plus, ils affirment que l'utilisation du Web 2.0 en classe a changé positivement leurs attitudes envers la situation d'apprentissage de l'ALS : l'anglais est intéressant, ils éprouvent du plaisir à l'apprendre et reconnaissent son importance. En outre, le Web 2.0 les a aidés à être plus à l'aise avec la communauté anglophone, de mieux comprendre et d'apprécier le mode de vie anglophone. Finalement, un point saillant se dégageant de cette étude est le fait que l'utilisation du Web 2.0 a considérablement diminué l'anxiété de ces étudiantes et étudiants. Les conclusions de notre recherche nous encouragent à intégrer le Web 2.0 dans l'enseignement et l'apprentissage de l'ALS.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
LISTE DES TABLEAUX	10
LISTE DES FIGURES	12
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	14
INTRODUCTION	15
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	18
1. LE CONTEXTE DE RECHERCHE	18
1.1 L'enseignement de l'anglais, langue seconde (EALS) au Québec	19
1.2 L'enseignement de l'anglais, langue seconde (EALS) au collégial	21
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	24
2.1 Le nombre d'heures d'enseignement de l'ALS	25
2.2 Les facteurs influençant le nombre élevé des étudiantes et des étudiants inscrits au niveau I de l'ALS au collégial	27
2.3 La motivation à apprendre l'ALS des étudiantes et des étudiants de niveau I au collégial	29
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI	33
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE	35
1. LES OUTILS DU WEB 2.0	36
1.1 Les technologies de l'information et de la communication (TIC) et le Web 2.0 au quotidien	36
1.2 L'historique de l'intégration des TIC en enseignement et apprentissage au collégial	38
1.3 L'intégration des TIC et du Web 2.0 sur la motivation et l'apprentissage d'une langue seconde	46
1.4 Les outils du Web 2.0 utilisés selon la synthèse de Chhabra (2012) des tendances en enseignement de l'anglais	47
2. LES THÉORIES D'APPRENTISSAGE	52
2.1 La théorie d'apprentissage lié au Web 2.0: le connectivisme	52
2.2 Le constructivisme et le socioconstructivisme	55

3	LA MOTIVATION ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE	60
3.1	La motivation scolaire selon Viau et Barbeau	60
3.2	La motivation de l'apprentissage de l'ALS selon Gardner	63
3.2.1	<i>Le modèle fondamental de la motivation de l'apprentissage d'une L2 selon Gardner</i>	64
3.2.2	<i>Le modèle socioéducatif de Gardner</i>	65
4	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI	70
	TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE	72
1.	LE TYPE D'ESSAI	73
2.	LE TYPE DE RECHERCHE ET L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	74
2.	LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS	75
3.	LE DÉROULEMENT	77
3.1	Les outils du Web 2.0 privilégiés dans le cours d'anglais 604-100-MQ	77
3.2	Les activités pédagogiques en lien avec le Web 2.0 et les théories d'apprentissage	80
3.2.1	<i>Exprimer un message simple en anglais</i>	81
3.2.2	<i>Rédiger et réviser un message en anglais</i>	82
3.2.3	<i>Les compréhensions de lecture et d'écoute</i>	82
3.2.4	<i>La grammaire</i>	83
4.	LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	84
5.	LA MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DE DONNÉES	91
6.	LES ASPECTS ÉTHIQUES	92
	QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	94
1.	LE PROFIL DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS	95
1.1	Les répondantes et répondants au prétest	95
1.2	Les répondantes et répondants au post-test	99
2.	LA PERCEPTION INITIALE DE LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE NIVEAU I EN ALS AU REGARD DU MODÈLE SOCIOÉDUCATIONNEL DE GARDNER ET L'UTILISATION DU WEB 2.0	104
2.1	L'attitude envers l'anglais et la communauté anglophone (<i>Attitudes towards English Language and the L2 Community</i>)	104

2.2	L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais (<i>Attitudes towards Learning English</i>)	105
2.3	L'attitude envers la situation l'apprentissage (<i>Attitudes towards Learning Situation</i>)	106
2.4	L'orientation intégrative (<i>Integrative orientation</i>)	109
2.5	L'orientation instrumentale (<i>Instrumental orientation or Instrumentality</i>)	109
2.6	L'anxiété en classe d'anglais (<i>English Class Anxiety</i>)	111
3.	L'EFFET DES OUTILS DU WEB 2.0 SUR LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU I DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ALS AU REGARD DU MODÈLE SOCIOÉDUCATIONNEL DE GARDNER	112
3.1	L'attitude envers l'anglais et la communauté anglophone (<i>Attitudes towards English Language and the L2 Community</i>)	113
3.2	L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais (<i>Attitudes towards Learning English</i>)	113
3.3	L'attitude envers la situation l'apprentissage (<i>Attitudes towards Learning Situation</i>)	115
3.4	L'orientation intégrative (<i>Integrative orientation or Intergrativeness</i>)	116
3.5	L'orientation instrumentale (<i>Instrumental orientation or Instrumentality</i>)	118
3.6	L'anxiété en classe d'anglais (<i>English Class Anxiety</i>)	119
3.7	Les effets du Web 2.0 liés aux dimensions de Gardner	120
4.	DISCUSSION ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	121
4.1	L'attitude envers l'anglais et la communauté anglophone	121
4.2	L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais	124
4.3	L'attitude envers la situation l'apprentissage	125
4.4	L'orientation intégrative ou l'intégration (<i>Intergrativeness and Openness</i>)	127
4.5	L'orientation instrumentale	128
4.6	L'anxiété en classe d'anglais	129
4.7	Les effets du Web 2.0 liés aux dimensions de Gardner	130
	CONCLUSION	132
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	136

ANNEXE A QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION DE L'ALS ET LE WEB 2.0	140
ANNEXE B MESSAGE ENVOYÉ AUX ÉTUDIANTS	148
ANNEXE C LETTRE DE CONSENTEMENT	149

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1- Le nombre d'étudiantes et étudiants par niveau de cours d'anglais au Cégep de Rimouski	24
Tableau 2- Les conditions d'efficacité de l'enseignement de l'anglais, langue seconde	28
Tableau 3- Synthèse de Chhabra (2012) des outils du Web 2.0 utiliser en ALS.....	51
Tableau 4- L'attitude envers l'anglais et la communauté.....	86
Tableau 5- L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais.....	87
Tableau 6- L'attitude envers la situation d'apprentissage.....	88
Tableau 7- L'orientation intégrative.....	89
Tableau 8- L'orientation instrumentale.....	89
Tableau 9- L'anxiété en classe d'anglais.....	90
Tableau 10-Résumé des dimensions liées au Web 2.0.....	91
Tableau 11-Résultats du prétest- L'attitude envers l'anglais et la communauté anglo- phone.....	105

Tableau 12-Résultats prétest- L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais.....	107
Tableau 13-Résultats du prétest- L'attitude envers la situation d'apprentissage.....	108
Tableau 14-Résultats du prétest- L'orientation intégrative.....	110
Tableau 15-Résultats du prétest- L'orientation instrumentale.....	111
Tableau 16-Résultats du prétest- L'anxiété en classe d'anglais.....	112
Tableau 17-Résultats du post-test- L'attitude envers l'anglais et la communauté an phone.....	114
Tableau 18-Résultats du post-test- L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais...	115
Tableau 19-Résultats du post-test- L'attitude envers la situation d'apprentissage...	117
Tableau 20-Résultats du post-test- L'orientation intégrative.....	118
Tableau 21-Résultats du post-test- L'orientation instrumentale	119
Tableau 22-Résultats du post-test- L'anxiété en classe d'anglais.....	120
Tableau 23-Résultats du post-test- Les effets du Web 2.0 sur les dimensions.....	122

LISTE DES FIGURES

Figure 1- Le modèle fondamental de Gardner (2005).....	65
Figure 2- Le modèle indiquant les effets du contexte culturel et éducationnel sur la motivation de l'apprentissage d'un L2 (2005).....	67
Figure 3- Le modèle socioéducationnel de Gardner (2005).....	70
Figure 4- Un exemple d'activité de EnglishCentral.....	79
Figure 5- Un exemple de la synthèse du rapport dans EnglishCentral.....	79
Figure 6- Un exemple d'un rapport détaillé de EnglishCentral.....	80
Figure 7- Un exemple d'un résumé sous forme de carte conceptuelle à la suite d'une activité d'écoute.....	83
Figure 8- Un exemple du jeu-questionnaire produit à l'aide de Kahoot.....	84
Figure 9- Les résultats des questions 1 à 4 en lien avec le profil des répondantes et ré- pondants au pré-test.....	96
Figure 10- Les résultats des questions 5 à 11 en lien avec le profil des répondantes et répondants au pré-test.....	97
Figure 11- Les résultats des questions 1 à 4 en lien avec le profil des répondantes et répondants au post-test.....	99

Figure 12- Les résultats des questions 5 à 11 en lien avec le profil des répondantes et répondants au post-test.....	100
---	-----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALS	Anglais langue seconde
AMTB	<i>Attitude/Motivation Test Battery</i>
APOP	Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire
CCDMD	Centre collégial de développement de matériel didactique
CEDIT	Centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique
CEFRIO	Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations
CERCR	Comité d'éthique à la recherche du Collège de Rimouski
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CREXE	Centre de recherche et d'expertise en évaluation
EALS	Enseignement de l'anglais langue seconde
FQSQ	Fonds de la recherche en santé du Québec
L2	Langue seconde
REPTIC	Réseau des répondants TIC
SPEAQ	Société pour le perfectionnement de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
TIC	Technologies de l'information et de la communication

INTRODUCTION

Notre système scolaire québécois a connu plusieurs réformes au fil des ans et précisément en ce qui concerne l'ALS. Dû aux changements des réformes, nous notons que les étudiantes et étudiants n'ont pas tous reçu le même nombre d'heures de formation en l'ALS et qu'en dépit d'avoir suivi des cours d'ALS pendant 8 ou 9 ans, il y a un nombre élevé d'étudiantes et étudiants inscrits au niveau I en ALS au collégial. Plusieurs causes sont à l'origine de cette situation. Notamment, nous observons une insuffisance au nombre d'heures d'enseignement de l'anglais, langue seconde (EALS) dans notre système d'éducation, une pédagogie inappropriée, une pénurie d'enseignantes et enseignants qualifiés et compétents et un environnement de classe inadéquat pour l'apprentissage de l'anglais. De plus, dans notre réseau collégial, la motivation à apprendre l'ALS des étudiantes et étudiants de niveau I, soit le niveau élémentaire, est un enjeu important. Étant donné que les TIC du Web 2.0 font partie de moyens d'enseignement et que certaines études confirment l'influence des TIC sur la motivation, nous nous demandons si l'intégration des TIC du Web 2.0 auraient un effet positif sur la motivation à apprendre l'ALS des étudiantes et étudiants de niveau I au collégial. Notre recherche quantitative tentera de répondre à ce questionnement par la passation de prétest et post-test.

Le premier chapitre expose la problématique. Nous y dressons un portrait du contexte de l'apprentissage de l'ALS au Québec ainsi qu'au collégial. Précisément, nous expliquons certains changements produits dans le curriculum de l'école primaire et secondaire et nous décrivons le fonctionnement des cours d'ALS au collégial. Ensuite, nous examinons certains problèmes qui rendent l'apprentissage de l'ALS difficile pour les étudiantes et étudiants. La question générale de la recherche est présentée à la fin de ce chapitre.

Le deuxième chapitre décrit le cadre de référence sur lequel notre recherche est fondée. Tout d'abord, nous abordons les outils TIC du Web 2.0 : en particulier, leur intégration à notre quotidien, à notre système d'éducation de même qu'à la motivation et l'apprentissage de l'ALS. Par la suite, les théories d'apprentissage qui appuient nos choix d'activités pédagogiques dans le cadre du cours utilisé pour l'étude sont exposées. Nous expliquerons le connectivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Puis, afin de soutenir notre recherche et ses objectifs, nous présentons la motivation scolaire en général et celle plus particulière à ALS. Cette dernière illustre le modèle socioéducatif de Gardner. Finalement, nous énonçons nos objectifs spécifiques à la fin de ce chapitre.

Le troisième chapitre fait état de la méthodologie utilisée dans cette recherche. Notre étude s'est portée sur la méthode quantitative. La passation d'un prétest et un post-test nous permette de répondre à notre question de recherche et nos objectifs spécifiques. Les questionnaires sont adaptés à partir du *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) de Gardner. Précisément, cette section dévoile le type d'essai, le type de recherche et l'approche méthodologique, le choix des participantes et des participants, le déroulement, les techniques et les instruments de collecte de données, la méthode de traitement et d'analyse de données ainsi que les aspects éthiques de la recherche.

Le quatrième chapitre expose les résultats de cette recherche et leur interprétation. Des statistiques descriptives de distribution de fréquences du prétest et post-test nous permettent cette analyse. Tout d'abord, une description du profil des participantes et des participants au prétest et au post-test est présentée. Ensuite, les résultats de ceux-ci sont détaillés. Enfin, une discussion des résultats, divisée selon les dimensions du modèle socioéducatif de Gardner, termine ce chapitre.

La conclusion ressort les faits saillants en ce qui concerne notre question de recherche et nos deux objectifs spécifiques. Elle nous permet de revenir sur notre

processus de recherche. De plus, nous y discutons les limites de notre recherche, des retombées et des suites possibles de celle-ci.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre fait état du contexte et du problème de la recherche. Nous aborderons tout d'abord la situation de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde (ALS) dans le système québécois et au collégial. La deuxième section exposera la situation et les difficultés de l'apprentissage de l'ALS pour les étudiantes et étudiants au collégial, notamment le nombre d'heures d'enseignement de l'anglais, langue seconde (EALS) dans le réseau scolaire québécois, certains facteurs expliquant le nombre d'étudiantes et étudiants inscrits au niveau I au collégial et la motivation de ces étudiantes et étudiants. Nous concluons ce chapitre par la présentation de notre question générale de recherche.

1. LE CONTEXTE DE RECHERCHE

Avant même de tenter d'évaluer la problématique d'un sujet quelconque, il nous importe de comprendre le contexte de cette recherche. Cette première partie dresse un portrait de la situation de l'apprentissage de l'ALS dans le réseau scolaire québécois du primaire et du secondaire ainsi qu'au collégial. En deuxième partie, nous exposerons le problème de recherche en ce qui a trait à l'EALS soit le nombre d'heures enseignées avant les études collégiales, certains facteurs contribuant au nombre d'inscrits élevés au niveau I en ALS au collégial et la motivation à apprendre l'ALS chez les étudiantes et étudiants du collégial. En dernière partie, nous énoncerons notre question générale de recherche.

1.1 L'enseignement de l'anglais, langue seconde (EALS) au Québec

L'EALS au Québec est intégré formellement au système scolaire québécois depuis 1960. Depuis, plusieurs modifications du programme de l'EALS ont eu lieu. Dans ce système scolaire, les étudiantes et étudiants débutent l'apprentissage de l'ALS au primaire (six années consécutives) et poursuivent au secondaire (cinq années consécutives). Conséquemment, le temps consacré à l'apprentissage a varié selon les années et les réformes du régime pédagogique. Par exemple, nous pouvons constater dans un mémoire du SPEAQ (2001) qu'en 1996, les élèves apprenaient l'ALS à partir de la quatrième année du primaire et avaient un nombre total de 216 heures réparties sur trois ans à l'école primaire, soit 76 heures par année. Cependant, les élèves de la réforme Marois en 1997 (des années 90) débutent l'apprentissage de l'ALS à la troisième année du primaire, mais avec une diminution des heures d'enseignement à 144 heures sur quatre années, soit 36 heures par année. Ensuite, lors du Renouveau pédagogique de 2006, l'EALS débute dès la première année. Le gouvernement a allongé d'une heure et demie la grille matière afin de maintenir l'apprentissage du français et des mathématiques et de faciliter l'enseignement des autres matières dont l'ALS. Ces changements sont toujours actifs à ce jour. Ce sont les écoles qui déterminent le nombre d'heures par semaine attribuées aux matières. Celles-ci sont choisies selon les orientations de l'école. Le nombre d'heures accordées à l'ALS varie donc d'une école à l'autre. Selon le Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE), en moyenne, les élèves reçoivent de nos jours environ 300 heures au primaire et 500 heures au secondaire pour l'apprentissage de l'ALS, soit un total de 800 heures (Lamari et Anstett, 2015, p.14). Ceci est pour le programme de formation de base. Nous devons aussi noter qu'il existe des formations intensives de l'apprentissage de l'ALS qui, elles aussi, diffèrent d'un établissement à l'autre. En 2011, le gouvernement Charest a annoncé l'implantation d'un programme d'anglais intensif (une demie année en langue maternelle et une demie en ALS) pour tous les élèves de la 6^{ième} année d'ici 5 ans. Plusieurs modèles d'enseignement sont offerts aux

écoles : 5 mois d'enseignement en français et 5 mois d'enseignement en anglais, 4 jours d'enseignement par semaine en français et 1 jour d'enseignement par semaine en anglais, 5 demi-journées d'enseignement par semaine en anglais, 2 ½ jours d'enseignement par semaine en français et 2 ½ jours d'enseignement par semaine en anglais, 3 jours d'enseignement par semaine en français et 2 jours d'enseignement par semaine en anglais, etc. Ensuite, ce programme de formation était assuré au secondaire par des programmes enrichis d'ALS et un ajout de 100 heures par année du secondaire pour un total de 500 heures supplémentaires. Cette formation devait être obligatoire. Malgré la volonté du gouvernement et toutes les possibilités de modèles d'enseignement offerts, son implantation n'a pas été un franc succès à travers la province.

En 2014, 12% des écoles du Québec bénéficiaient de l'EIALS [enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, au troisième cycle du primaire]. De plus, compte tenu des pratiques à cet égard dans certaines écoles, près de deux élèves sur cinq doivent répondre à des critères de sélection pour pouvoir participer à l'EIALS. (Lamari et Anstett, 2015, p.9)

De plus, certaines contraintes, réticences et enjeux envers cette formule intensive ont rendu cette formule non-obligatoire et ont accentué sa difficulté d'implantation.

En raison de certaines réticences organisationnelles, des contraintes financières et des comportements stratégiques de certains acteurs à l'égard de la mise en place de l'EIALS, le libre choix laissé au milieu pour implanter la mesure est devenu progressivement inopérant, favorisant le repli et le statu quo dans un grand nombre de commissions scolaires et d'écoles qui n'ont pas voulu prendre de risques démesurés en l'absence de ressources additionnelles et de directives stables. En effet, les commissions scolaires ne sont pas toujours en mesure de gérer les changements qu'implique une offre de l'EIALS pour tous, si le choix est laissé aux milieux. De plus, la mobilisation qui avait émergé pour l'implantation de l'EIALS, et les ajustements nécessaires pour ce faire, a diminué à la suite de la levée de l'obligation d'implanter graduellement l'EIALS avant la fin de 2016 dans toutes les écoles primaires. (Lamari et Anstett, 2015, p. 10-11)

Somme toute, l'EALS est obligatoire du primaire au secondaire et la passation uniforme d'une épreuve ministérielle à la fin du secondaire 5 est obligatoire pour l'obtention de son Diplôme d'études secondaire. L'enseignement consacré à l'ALS diverge en ce qui a trait aux 90 minutes supplémentaires accordées par le ministère et aux formations de l'EIALS. L'ALS est toutefois enseigné minimalement 200 heures ou plus au primaire et 500 heures au secondaire, ce qui assure un minimum d'environ 700 heures d'enseignement de l'ALS.

1.2 L'enseignement de l'anglais, langue seconde (EALS) au collégial

À la suite de leur cheminement au secondaire, les étudiantes et étudiants du Québec peuvent décider de poursuivre leurs études professionnelles ou collégiales. Lorsque ceux-ci décident de continuer leur cheminement scolaire au collégial, les étudiantes et étudiants doivent obligatoirement réussir deux cours d'ALS d'une durée de 45 heures chacun pour un total de 90 heures de formation supplémentaire à celle du primaire et secondaire.

Dans le système collégial, les étudiantes et étudiants ont deux cours obligatoires d'ALS et ces derniers ont deux angles différents : un de "formation générale commune" (bloc A) et l'autre de "formation générale propre" (bloc B). La formation générale commune a

pour objet le passage à un niveau supérieur de maîtrise de la langue anglaise, en proposant une variété de thèmes et de situations qui demandent une compréhension plus profonde que celle exigée au secondaire ... [tant dis que] la formation propre, portent sur la consolidation de la compétence acquise en formation générale commune, tout en les enrichissant d'éléments particuliers correspondant au champ d'études de l'élève. (Gouvernement du Québec, 2009, p. 43)

De plus, pour chaque cours, il existe quatre niveaux différents d'apprentissage de l'ASL. Par exemple, pour le bloc A ainsi que le bloc B, il y a anglais de base (Niveau I-100), langue anglaise et communication (niveau II-101), langue anglaise et culture (niveau III-102), et culture anglaise et littérature (niveau IV-103)¹. Cette diversification de niveau de cours permet à l'étudiante et l'étudiant d'améliorer ses compétences en anglais selon ses habiletés et ses acquis. Ils n'ont donc pas les mêmes compétences à atteindre. Selon le devis ministériel, les compétences à atteindre sont : pour le niveau I, Comprendre et exprimer des messages simples en anglais; pour le niveau II, Communiquer en anglais avec une certaine aisance; pour le niveau III, Communiquer avec aisance en anglais sur des thèmes sociaux, culturels ou littéraires; et pour le niveau IV, Traiter en anglais d'œuvres littéraires et de sujets à portée sociale ou culturelle.² Les attentes du niveau I sont à peine plus élevées que celle du secondaire 5. Ce niveau est considéré comme un "faux débutant", car les étudiantes et étudiants ont déjà des acquis en ALS contrairement à si c'était un cours de langue étrangère où les étudiantes et étudiants n'auraient aucune connaissance de cette langue. Le niveau IV est un niveau avancé où les étudiantes et étudiants sont considérés bilingues et sont à l'aise dans les deux langues officielles, français et anglais. Pour eux, il n'y a guère de différence.

Afin d'évaluer le niveau nécessaire aux étudiantes et étudiants, les collèges ont recours à différents systèmes de classement. Ceux-ci sont libres et au choix des établissements collégiaux. Certains utilisent le test de classement d'anglais, langue seconde adaptatif (eTCALS)³, un test de classement informatisé, quelques uns utilisent un test de classement maison, et d'autres prennent la moyenne des résultats du secondaire 4 et

¹ Les titres sont attribués selon le devis ministériel de la formation générale.

² Les compétences proviennent du devis ministériel de la formation générale

³ <http://www.tcals.ca/info/>

5⁴ comme c'est le cas pour le Cégep de Rimouski. Les étudiantes et étudiants ayant une moyenne combinée de leurs résultats du secondaire 4 et 5 en anglais entre 60% et 75% sont classés au niveau I (100) dans ce collège. Malgré ces différentes méthodes de classement dans l'ensemble des collèges, le nombre d'étudiantes et étudiants de niveau I est fréquemment supérieur aux autres groupes dans l'ensemble du réseau. En 2007, l'étude sur les prédicateurs de réussite en ALS au collégial de Fournier et Guertin (2007) mentionnent cette situation au sujet des étudiantes et étudiants d'ALS. «35 à 40 % des étudiants se retrouvent au niveau inférieur (Anglais 100) après huit ans d'enseignement de l'anglais» (p. 17). Le tableau 1 suivant illustre bien cette situation en lien avec le Cégep de Rimouski. Nous y retrouvons le nombre d'étudiants total par niveau pour les trimestres d'automne 2011 à automne 2015.

À la lumière du tableau 1, nous constatons que respectivement pour l'hiver 2015 et l'automne 2015, 57% et 49% des étudiants inscrits à un cours d'anglais au Cégep de Rimouski étaient dans le groupe du niveau I. Nous remarquons des données similaires pour les années précédentes. La compétence à atteindre du niveau I est “Comprendre et exprimer des messages simples en anglais”⁵. Ceci démontre bien leur inefficacité à communiquer malgré la passation de l'épreuve ministérielle en secondaire 5. Notre recherche ainsi que la suite de l'essai mettra l'accent sur cette population, soit les étudiantes et les étudiants de niveau I d'ALS au collégial.

⁴Cette information a été donnée par le registraire du Cégep de Rimouski-Profil de réussite-automne 2015.

⁵Devis ministériel de la formation générale

Tableau 1
Le nombre d'étudiantes et étudiants par niveau de cours d'anglais au Cégep de Rimouski

Trimestre	Nombre d'étudiants			
	Niveau I	Niveau II	Niveau III	Tous les niveaux
Automne 2011	7207	5622	2078	14907
Hiver 12	7582	5045	1539	14166
Automne 12	7018	4999	2301	14318
Hiver 13	7372	4649	1706	13727
Automne 13	6929	4899	2239	14067
Hiver 14	7111	4660	1612	13383
Automne 14	7740	4801	2338	14879
Hiver 2015	7927	4271	1652	13850
Automne 2015	7184	5320	2101	14605

Source: les données proviennent du profil de réussite du Cégep de Rimouski du l'automne 2015.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Suite au portait de l'EALS au Québec et au collégial, il faut aussi être en mesure de comprendre ce qui a pu causer ce grand nombre d'inscriptions d'étudiantes et étudiants dans le niveau I en ALS au collégial ainsi que de comprendre ses impacts. Cette deuxième section de la problématique illustre la situation de ces étudiantes et étudiants au regard de certaines difficultés dans l'EALS au Québec.

2.1 Le nombre d'heures d'enseignement de l'ALS

Nous constatons donc que malgré plusieurs années d'études de l'ALS, il y a un nombre d'étudiantes et étudiants qui se retrouvent dans le niveau I en ALS au collégial. Il nous est donc indispensable d'explorer certaines causes probantes de cette situation et d'exposer certaines conséquences de celle-ci.

Il existe peu de données disponibles dans le réseau collégial liées à cette population. Il y a peu de recherches spécifiques sur ces étudiantes et étudiants et sur les causes d'un aussi grand nombre d'inscrits au niveau I en ALS. Cependant, nous pouvons quand même faire quelques déductions à partir d'études récentes et moins récentes, mais toujours actuelles. La première cause plausible est le manque d'heures d'enseignement concentrée en ALS dans le système scolaire Québécois. Selon l'année scolaire de provenance des étudiantes et étudiants, le nombre d'heures d'apprentissage de l'ALS diffère comme il a été démontré dans la première section de ce chapitre. Il importe de comprendre qu'au collégial les cours peuvent être donnés à n'importe quelle session durant tout le parcours collégial. Ce sont les départements et les collèges qui décident de l'organisation et de la séquence des cours. Présentement, nous pouvons retrouver des étudiantes et étudiants provenant du régime d'avant et d'après le Renouveau Pédagogique de 2006. Conséquemment, ceux provenant d'avant cette réforme ont reçu 644 heures (SPEAQ, 2001, p. 6) et ceux d'après ont eu 800 heures en moyenne au Québec (Lamari et Anstett, 2015, p. 14). Par contre, ceci n'est qu'une moyenne et cela ne veut pas dire que tous ont reçu ce nombre d'heures puisque ce sont les écoles qui décident de leur orientation entre arts, langues ou sports. Certains pourraient n'avoir reçu que 216 heures au primaire (36 heures par année pendant six années) si l'école s'orientait plus dans les sports au lieu des langues. Quoi qu'il en soit, ce nombre d'heures est nettement insuffisant à la maîtrise d'une langue seconde (LS). Dans une de leurs études, Lightbown et Spada (1989) cités dans SPEAQ (2001) mentionnent que «La maîtrise d'une langue seconde telle que l'anglais requiert environ 5000 heures dans une période de temps concentrée ; la connaissance élémentaire : 1200

heures. » (SPEAQ, 2001, p.6). À titre d'exemple, le 5000 heures dont parlent Lightbown et Spada (1989) cités dans SPEAQ (2001) pour maîtriser une langue seconde représente environ neuf immersions en anglais de cinq semaines intensives, en référence aux standards des écoles d'immersion canadiennes⁶. Cette maîtrise de la langue amène l'étudiante ou l'étudiant à communiquer dans la langue cible très aisément comme sa langue maternelle ou presque. C'est ce qui est appelé par le devis du ministériel le niveau IV⁷. Pour une connaissance élémentaire, cela représente environ deux immersions de cinq semaines intensives⁸. Cela situe les étudiantes et étudiants au niveau communément appelé dans le devis ministériel niveau II ou intermédiaire faible. Puisque les étudiantes et étudiants ont reçu minimalement entre 644 et 800 heures avant d'arriver au collégial, nous pouvons alors constater que les heures consacrées à l'apprentissage de l'anglais dans le système scolaire au Québec sont nettement insuffisantes, et ce, même pour une connaissance élémentaire de la langue. De plus, ces heures d'apprentissage ne sont pas concentrées. Elles sont échelonnées sur plusieurs années. Si nous ajoutons les deux cours obligatoires au collégial, cela augmente entre 824 et 980 heures⁹ avant d'intégrer soit le marché du travail ou le milieu universitaire. Encore une fois, les étudiantes et étudiants sont loin d'avoir reçu les apprentissages recommandés.

⁶ Ce calcul est fait en se basant sur les écoles d'immersion canadienne offertes aux étudiantes et étudiants comme dans le programme Explore <http://www.jexplore.ca/fr/>. Dans ces immersions, les étudiantes et étudiants sont tenus de fonctionner uniquement en anglais toute la journée, et ce, pendant le séjour complet de 5 semaines. Donc, si nous soustrayons un 8 heures de sommeil au 24 heures, il reste 16 heures de communication en anglais. 16 heures par jour pendant 5 semaines équivalent à environ 560 heures pour une immersion. Il faut alors environ 9 immersions pour arriver à 5040 heures, ce qui est près du nombre suggéré par Lightbown et Spada (1989).

⁷ On retrouve le devis ministériel de la formation générale sur ce lien :

http://www.cegepat.qc.ca/public/b48dbe8d-2d1a-417c-b682-13f4e4e5d6d4/cegepat/documents/etudiants/formation_generale_et_formation_specifique/formation_generale_dec_f_original.pdf

⁸ En se basant sur un scénario comme précédemment, deux immersions équivalent à 1120 heures, ce qui est près du 1200 heures mentionnées par Lightbown et Spada (1989).

⁹ Deux cours obligatoires d'ALS exigent 90 heures de classe. À ceci, nous devons ajouter un 3 heures de pondération qui demande aux étudiantes et étudiants de faire 3 heures de travail hors classe en anglais par semaine pendant 15 semaines, ce qui fait un total de 45 heures supplémentaires pour chaque cours (90 heures pour deux cours obligatoires), mais ceci est variable d'un enseignant à l'autre. De plus ce nombre d'heures est échelonnées sur deux ou trois ans.

2.2 Les facteurs influençant le nombre élevé des étudiantes et des étudiants inscrits au niveau I de l'ALS au collégial

Il y a d'autres facteurs qui ont pu contribuer au nombre d'étudiantes et étudiants au cours d'ALS de niveau I. Selon l'étude du CSE (2014), il y a trois autres points majeurs en plus de celui du temps d'enseignement. Il constate que certaines enseignantes et enseignants n'utilisent pas une pédagogie appropriée. Certains « misent [encore] exclusivement sur la mémoire déclarative, soit l'apprentissage de règles grammaticales » (CSE, 2014, p.75) au lieu de développer la communication orale. De plus, il y a encore une pénurie de

spécialistes qualifiés et compétents qui connaissent le programme. [Ceci implique que] en situation d'enseignement ou d'apprentissage, [ceux-ci] ne s'adressent pas aux élèves dans la langue cible [et] enseignent la langue seconde uniquement comme objet grammatical (comme la langue première). (CSE, 2014, p.75)

Puis finalement, certaines écoles n'ont pas aménagé adéquatement l'environnement de travail. Le CSE identifie très bien cette lacune. Il faut des classes uniquement réservées à l'EALS. C'est une question de pédagogie. Le tableau 2 illustre les propos du CSE sur les conditions d'efficacité de l'EALS.

Tout bien considéré, il ne fait aucun doute que le fait de ne pas avoir le seuil requis d'heures d'EALS, d'avoir des spécialistes qui ne développent pas la communication orale et qui s'expriment dans la langue maternelle ainsi que de ne pas avoir un environnement d'apprentissage approprié influencent une étudiante ou un étudiant à avoir des difficultés à apprendre l'ALS. Ceci le projetant possiblement au niveau I en ALS au collégial malgré la passation de l'épreuve ministérielle.

Tableau 2
Les conditions d'efficacité de l'enseignement de l'anglais, langue seconde

Conditions d'efficacité	Ce qui signifie concrètement...	Ce qu'il faut éviter
Une pédagogie appropriée.	Une pédagogie qui mise d'abord sur le développement de capacités de communication orale.	Miser exclusivement sur la mémoire déclarative, soit l'apprentissage de règles grammaticales.
Consacrer suffisamment de temps. Pour un nombre d'heures égal, le regroupement des heures est plus efficace que leur étalement dans le temps.	Pour atteindre les niveaux visés en 5 ^e secondaire, les experts estiment qu'il faut 1 200 heures. Un élève qui a suivi le programme de base aura reçu environ 800 heures de classe en anglais à la fin de son secondaire. Pour déterminer les besoins en nombre d'heures en classe, il faut tenir compte des possibilités de contact avec la langue cible en dehors de la classe.	Éparpiller un nombre insuffisant d'heures sur plusieurs années.
Des spécialistes qualifiés et compétents, qui connaissent le programme.	Une qualification qui dépasse le champ des conventions collectives. Les spécialistes respectent les fondements du programme: ils maîtrisent la langue cible et ne s'adressent aux élèves qu'en anglais: ils mettent en œuvre les approches pédagogiques les plus efficaces.	Des spécialistes qui, en situation d'enseignement ou d'apprentissage, ne s'adressent pas aux élèves dans la langue cible. Des spécialistes qui enseignent la langue seconde uniquement comme objet grammatical (comme la langue première).
Aménagement de l'espace	Créer un espace propice à la communication en anglais. Proposer des ressources visuelles et linguistiques abondantes et variées.	Un contexte et un environnement qu'il n'est pas possible d'aménager adéquatement.

Source : Conseil supérieure de l'éducation. (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire: un équilibre à trouver*, Québec:, Gouvernement du Québec.

2.3 La motivation à apprendre l'ALS des étudiantes et des étudiants de niveau I au collégial

À la suite des constats liés aux facteurs contribuant au nombre élevé d'étudiantes et étudiants inscrits au niveau 1 en ALS, quel effet peut engendrer un nombre d'heures d'apprentissage inadéquat, des enseignantes et enseignants manquant de compétence ou ne suivant pas le programme prescrit, un enseignement orienté vers la grammaire au lieu de la communication orale et ne pas avoir un environnement d'apprentissage adéquat ? Pour quelle autre raison autant d'étudiantes et étudiants, pour la plupart québécois et dans un collège de région éloignée des grands centres, ont de la difficulté à atteindre les niveaux supérieurs d'apprentissage (niveau III et IV) d'une langue seconde comme l'anglais? Serait-ce un problème de motivation?

Comme dans tout autre apprentissage, il ne fait aucun doute que la motivation influence l'apprentissage d'une langue seconde. Dans le cadre de cet essai, nous allons nous concentrer sur la motivation liée à l'apprentissage de l'ALS, qui est un facteur important dans un environnement unilingue, tel que celui du Cégep de Rimouski. À cet effet, Gazaille, Lavine et Fiala (2005) stipulent que:

Outre le nombre d'heures consacrées à l'enseignement, il faut aussi tenir compte de l'environnement et de la motivation de l'élève. Plusieurs études soulignent d'ailleurs ce rôle fondamental de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Dörnyei, 1994 ; Ehrman et Oxford, 1995 ; Gardner, 1985 ; Oxford et Shearin, 1994 ; Tremblay et Gardner, 1995). En fait, en milieu unilingue, la motivation s'avère la variable la plus influente en apprentissage d'une langue seconde (Colletta, Clement et Edwards, 1983). (p.9)

Selon Barbeau (1993), les indicateurs qui nous permettent de percevoir la motivation des étudiantes et étudiants sont : l'engagement cognitif, la participation et la persistance. Elle définit l'engagement: « comme la qualité et le degré d'effort mental

dépensé par un élève lors de l'accomplissement de tâche d'apprentissage. L'engagement cognitif dépend de la maîtrise de stratégies autorégulatrices d'apprentissage » (Barbeau, 1997, p. 12). La participation quant à elle est démontrée pas un comportement type et celle-ci reflète l'attitude de l'étudiante ou de l'étudiant.

L'élève qui participe écoute en classe, il pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion ; il fait des exercices, les lectures et les travaux demandés ; il essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel, il fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit; il est attentif, concentré et appliqué dans toutes les situations scolaires. » (Barbeau, 1993, p. 26)

Puis finalement, selon Barbeau (1993) la persistance est liée au temps que l'étudiante ou l'étudiant consacrera à la tâche et à ses différentes attitudes lors de difficultés. Une étude maison du collège Laflèche démontre ses indicateurs pour les étudiantes et étudiants d'ALS.

[...] tout comme bien d'autres clientèles étudiantes, tous ne sont pas prêts à y consacrer le temps et l'énergie nécessaires (Mantle-Bromley, 1995). Une partie de la problématique de la motivation scolaire concerne justement cette capacité à engager un effort soutenu dans des tâches qui ne sont pas attirantes ou intéressantes en soi (Viau, 1994). [...] Si l'investissement et l'engagement dans les études s'avèrent des éléments d'importance majeure pour un apprentissage réussi, les résultats d'une étude « maison »² montrent malheureusement que plusieurs étudiants s'investissent peu ou mettent peu d'efforts dans leur apprentissage de la langue seconde. De plus, les étudiants y évaluent comme faibles la progression et les apprentissages réalisés dans les cours d'anglais. (Gazaille, Lavine et Fiala, 2005, p. 9-10)

L'étude de Fournier et Guertin (2007) au sujet des prédictors de réussite en ALS indique à cet effet les attitudes et les comportements des étudiantes et étudiants en difficultés dans cette matière et qui se retrouvent au niveau I en ALS. Ces résultats nous

semblent encore actuels. Les enseignants interrogés ont noté que ces étudiantes et étudiants manquent beaucoup de cours, ont une attitude négative envers l'anglais, ne sont pas enclins à demander de l'aide et à utiliser les services d'aide, ne font pas de travail supplémentaire hors les heures de classe, ils sont en retard dans les travaux, etc. Aussi, l'étude révèle cette attitude négative de la part des étudiantes et étudiants envers l'anglais qui se traduit ainsi : ils ne voient pas l'importance de l'anglais, l'estime d'eux-mêmes est atteinte par leurs échecs ou difficultés antérieures, le niveau I est perçu comme l'anglais des « poches », ne considèrent pas qu'ils l'utiliseront au travail, ont un manque d'intérêt, et dû à la répétition de certaines notions, du matériel ressemblant au secondaire ou non authentique, ils adoptent une attitude de répulsion, ils sont « tannés »

De plus, mis à part ce contexte éducationnel, selon Gardner (2007), d'autres aspects influencent la motivation en l'ALS. À cet effet, il propose le contexte culturel. Le contexte culturel soutient que la culture de provenance de l'étudiante et l'étudiant, la perception qu'il a de la langue à apprendre et de la communauté ont une influence directe sur sa motivation à apprendre une langue seconde, car ceux-ci jouent un rôle sur son attitude.

Plus particulièrement, le contexte culturel des étudiantes et des étudiants au collégial peut varier d'un établissement à l'autre. Certains collèges de région favorisent l'internationalisation et ont un pourcentage d'étudiantes et étudiants européens élevé et d'autres se concentrent davantage sur les étudiantes et étudiants québécois. Par exemple, au Cégep de Rimouski, un grand nombre d'étudiantes et étudiants proviennent de la région du Bas St-Laurent. Le nombre d'anglophones y habitant n'est pas élevé et la langue d'usage courante est le français¹⁰. Aussi, le Québec est la seule

¹⁰ En 2011, 0.5% de la population du Bas St-Laurent était des anglophones. Données démolinguistiques. <http://www.axl.cefam.ulaval.ca/amnord/Quebec-2demo.htm>

province francophone du Canada et d'Amérique du Nord et sa question identitaire est constamment remise en cause.

Le point de vue à partir duquel on se place pour apprécier l'importance de chacune des langues explique donc ce qui peut, à première vue, paraître contradictoire dans le rapport des Québécois à l'anglais et au français. Pour simplifier, on pourrait dire que, d'un côté, conscient de l'utilité de cette langue, chacun voudrait maîtriser l'anglais et souhaite que l'école permette à ses enfants de devenir bilingues le plus tôt possible ; d'un autre côté, on s'inquiète de ce qui pourrait arriver au français à partir du moment où tous pourraient s'exprimer efficacement en anglais. Et cette crainte est légitime. (Conseil Supérieur de l'éducation, 2014, p. 14)

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) confirme que les difficultés culturelles et identitaires ont une incidence sur l'apprentissage de l'ALS pour certaines étudiantes et certains étudiants, c'est-à-dire « l'intégration inconsciente d'un savoir procédural (automatisé), qui permet une utilisation spontanée de la langue » (CSE, 2014, p. 21). Il constate que « Si le contexte social influence l'utilisation de la langue, les compétences linguistiques entrent en ligne de compte : on n'utilise pas une langue qu'on ne maîtrise pas » (CSE, 2014, p. 14.). Pourtant, il semble exister un décalage entre le contexte culturel illustré ci-dessus et le contexte culturel mondial et technologique dans lequel vivent ces étudiantes et étudiants. Nous pourrions avoir tendance à penser que le contexte mondial et technologique aurait une influence positive sur l'attitude de ces étudiantes et étudiants envers l'apprentissage de l'ALS. L'Internet, la musique et les vidéos populaires que nous y retrouvons mettent en valeur le fait de comprendre l'anglais puisque ces contenus sont fréquemment diffusés en anglais. En effet, le CSE observe

[qu']Il convient également de préciser que le bilinguisme est surtout vertical: de façon générale, pour des raisons pratiques, on veut en effet apprendre une langue dont le statut nous paraît plus élevé que celui de la nôtre. Le contexte de mondialisation contribue par ailleurs à influencer le

statut des langues: l'anglais est devenu la *lingua franca*, c'est-à-dire la langue tierce qu'utilisent deux locuteurs qui ont des langues différentes. » (CSE, 2014, p. 14)

En somme, nous pouvons constater que le contexte éducationnel présent n'a pas nécessairement favorisé la motivation des étudiantes et étudiants de niveau I en ALS puisqu'il à leur entrée au collégial et même pendant leur parcours collégial, ils ont des attitudes démotivantes en regard à cette langue. De plus, le contexte culturel Québécois peut entraîner une certaine influence sur cette motivation. Évidemment, ceux-ci ne sont probablement pas les seuls facteurs en cause, mais ils sont des facteurs de contexte éducationnel et culturel vécus par les étudiantes et les étudiants de l'école québécoise.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

Nous avons été à même de constater que les étudiantes et étudiants du collégial n'ont pas reçu assez d'heures d'EALS dans la formation de base au secondaire et au primaire, qu'il y a un manque de spécialistes qualifiés et compétents, que certaines enseignantes et enseignants mettent plus l'accent sur la grammaire que la communication orale, qu'il n'y pas toujours de classe proprement aménagée uniquement pour l'ALS et que le contexte culturel francophone influence l'attitude et le degré de motivation de ces étudiantes et étudiants. Existe-il un moyen d'améliorer cette situation et favoriser leur motivation à apprendre l'ALS?

Que pourrions-nous améliorer, changer ou intégrer à notre enseignement et nos activités pédagogiques afin que ces étudiantes et étudiants puissent être plus motivés à apprendre l'ALS? Selon l'enquête des *NeTendances*, « 90% des foyers québécois sont branchés à Internet et 80% possèdent un réseaux Wi-fi » (CEFRIQ, 2016, p.13). De

plus, « 53% des Québécois disposant d'un téléphone Intelligent se connectent très ou assez souvent à un réseau Wi-Fi en dehors de leur domicile » (CEFRIQ, 2016, p.17). Cette enquête témoigne bien de l'omniprésence et de l'engouement pour les technologies de l'information et de la communication (TIC) et du Web 2.0. Depuis plusieurs années, celles-ci sont aussi employées en classe à des fins d'apprentissage. D'une part, plusieurs recherches essaient « de montrer que les technologies représentent pour l'enseignement et l'apprentissage une voie fascinante, motivante et unique [...] » (Karsenti, 2003, p.28). Selon eux, les avantages y sont nombreux : « flexibles et accessibles, qu'elles offrent des possibilités de communication et d'interactions accrues et qu'elles permettent de varier les modes d'enseignement et d'apprentissage » (Karsenti, 2003, p.28). D'autre part, plusieurs s'entendent pour dire que les TIC utilisées avec une approche pédagogique constructiviste favorisent non seulement la motivation, mais également l'apprentissage significatif. « Tardif (1998) affirme que les nouvelles technologies permettent aussi de faire des apprentissages davantage « signifiants » en plus d'augmenter chez les élèves la capacité à résoudre des problèmes et à utiliser des stratégies métacognitives » (Karsenti, 2003, p.28). Toutefois, qu'en est-il pour la motivation à apprendre une L2? Knoerr (2005) mentionne qu'une recherche de trois ans, menée à ce sujet auprès d'étudiantes et étudiants du secondaire, a démontré que l'utilisation des TIC dans l'apprentissage du français et de l'ALS avait une influence positive sur la motivation à apprendre les langues et à utiliser les TIC pour les apprendre, en plus d'avoir une meilleure attitude face à l'apprentissage de celles-ci. Ceci nous amène à poser la question de recherche de la manière suivante :

Étant donné que les étudiantes et étudiants de niveau I en ALS au collégial ont des lacunes reliées à leur manque de motivation à apprendre l'ALS, les TIC du Web 2.0 pourraient-elles avoir un effet positif sur leur motivation à apprendre l'ALS?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le chapitre consacré à la problématique de recherche, nous avons abordé certaines lacunes au niveau de l'apprentissage et de la motivation en ALS des étudiantes et des étudiants de niveau 1. Les deux éléments essentiels suivants ressortent : le nombre d'heures insuffisant d'ALS reçu avant leurs études collégiales et leur motivation à l'égard de l'apprentissage de cette langue. De plus, compte tenu du profil des étudiantes et étudiants du collégial, et de certaines recherches en matière de l'utilisation des TIC, nous avons remarqué que l'utilisation des TIC du Web 2.0 étaient une réalité importante en apprentissage et pouvait avoir une influence sur la motivation.

Nous rappelons que notre question de recherche se pose ainsi : Étant donné que les étudiantes et étudiants de niveau I en ALS au collégial ont des lacunes à apprendre cette langue, les TIC du Web 2.0 pourraient-elles avoir un effet positif sur leur motivation à apprendre l'ALS? Pour être en mesure de répondre adéquatement à cette question, nous présenterons le cadre de référence portant sur les outils TIC du Web 2.0, deux théories d'apprentissage, le connectivisme et le socioconstructivisme et une théorie de la motivation liée à l'apprentissage d'une langue seconde (L2), soit le modèle socioéducatif de Gardner (2007). Le connectivisme de Siemens (2004) est directement lié à l'utilisation des outils de Web 2.0 pour ses aspects de communauté et de connectivité. Ces derniers attributs nécessitent un volet social et interactif, ce qui nous amène à faire appel au socioconstructivisme.

1. LES OUTILS DU WEB 2.0

Cette section présente l'intégration des TIC et du Web 2.0 à notre quotidien, à notre système scolaire et à la motivation et l'apprentissage.

1.1 Les technologies de l'information et de la communication (TIC) et le Web 2.0 au quotidien

Plusieurs d'entre nous se souviennent certainement de l'arrivée d'Internet, de nos premières recherches dans Google ainsi que de nos premiers envois de courriels au début des années 90. À ce moment, nous étions probablement loin d'imaginer jusqu'où cela nous conduirait. Les TIC sont maintenant devenues indispensables à nos vies et au milieu de travail. En effet, « Parler des technologies aujourd'hui, c'est désigner comme objets principaux le Web, Internet, les hyperspaces et les hypermédias pour lesquels la métaphore de la navigation constitue "un cadre d'interprétation" (Gofmann, 1991) » (Peraya, D. et Viens, J. (2005), p. 17). La communication via Internet a littéralement transformé non seulement nos vies, mais aussi nos rapports avec les autres. Nos modes de communication ont complètement changé. De nos jours, nous ne parlons plus d'effectuer de simples recherches à l'aide de Google ou d'envois de courriels, mais plutôt de jouer à des jeux, d'apprendre, d'interagir avec des gens à l'autre bout du monde, de publier du contenu, de produire des vidéos, de faire part de nos opinions, d'effectuer des transactions, etc. C'est ce que nous appelons communément le Web 2.0 et les médias sociaux. Le Web 2.0 a comme particularité, contrairement au Web des années 90, que « les usagers deviennent les premiers responsables du contenu et Internet remplace l'ordinateur personnel comme plateforme » (Beaudin-Lecours, janvier 2008, p. 1). On caractérise donc les technologies utilisées en tant qu'application du Web 2.0 si et seulement si elles « [sont] entièrement utilisable[s] à travers un navigateur standard. Et puisque le contenu dépend de l'apport des usagers, elle doit

présenter des aspects de réseaux sociaux et permettre de facilement entrer ou sortir de l'information » (*Ibid.*, p.1).

Selon une enquête du Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO) (2012), entre 2010 et 2011, la génération Y (18-24 ans) a adopté les modes de communication de la téléphonie mobile et de messages SMS¹¹ avec une hausse de 24.2% et de 28.2% respectivement (CEFRIO, 2012). Quant à la génération X (35-44 ans), considérée en 2011 comme de grands utilisateurs d'Internet, elle est devenue, parmi les Québécois, l'acheteuse en ligne par excellence avec une augmentation de 24.8% comparativement à l'année précédente. Nous sommes également à même de constater que 87.6% des jeunes Boomers (45-54 ans) et 76.6% des Boomers (55-64 ans) utilisent aussi Internet (CEFRIO, 2012). Malgré l'accessibilité et l'utilisation d'Internet par tous ces groupes d'âge adulte, ce sont davantage les réseaux sociaux comme les blogues, les textos, Twitter, Facebook, Skype, YouTube, Google +, etc. qui ont la palme. Le dernier rapport du CEFRIO sur les NETendances 2014 intitulé « *Les médias sociaux, au coeur du quotidien des Québécois* » illustre bien ces propos au Québec.

YouTube (70.9%) et Facebook (70.2%) sont les réseaux sociaux les plus populaires chez les internautes québécois, dans les deux cas en légère progression par rapport à 2013 (respectivement 66.9% et 65.8%). Google+ est en troisième position, mais avec une popularité beaucoup moins importante (30.2%) que YouTube et Facebook, et en légère baisse par rapport à 2013 (35.4%). (CEFRIO, 2014, p.7).

De plus, cette même étude démontre que près du trois quarts de la population adulte québécoise utilisent les médias sociaux à différentes fins.

De manière générale, plus de huit internautes québécois sur dix (85%) utilisent les médias sociaux pour consulter du contenu, se connecter à

¹¹ Short Message Service ou messages textes

leur compte, relayer ou partager du contenu, interagir avec les autres ou créer du contenu. Cette proportion représente 71.1% des adultes québécois. (*Ibid.*, p. 3)

Tout compte fait, le Web 2.0 et les médias sociaux font donc partie intégrante de notre mode de vie. La popularité et l'ascension de ceux-ci ont été si vives que nous les retrouvons partout : dans nos bulletins de nouvelles, dans les magazines, dans les sites Web, dans les publicités, sur les sites des collèges, etc. Leur utilisation est même devenue une norme et une manipulation routinière. En effet, « Quotidiennement, plus d'un internaute québécois sur deux se connecte à son compte sur les médias sociaux (52.3%). De plus, près de la moitié consulte chaque jour du contenu sur les médias sociaux (47.1%) » (*Ibid.*, p. 5).

En peu de mots, de manière générale les TIC ont si bien su s'intégrer à notre vie quotidienne qu'elles ont transformé nos modes de communication. Cependant, quant est-il de leur intégration en enseignement et plus particulièrement au collégial ? Comment celles-ci se sont incorporées dans les structures du réseau collégial et en enseignement collégial ? C'est ce que nous discuterons dans la prochaine section de ce chapitre.

1.2 L'historique de l'intégration des TIC en enseignement et apprentissage au collégial

En 1993-1994, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a lancé son rapport annuel intitulé « *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants* ». C'était à ce moment que l'accent a été mis sur le besoin d'intégration des TIC en éducation. Cependant, ce n'était qu'à la diffusion du

[...] rapport annuel 1999-2000 du CSE intitulé Éducation et nouvelles technologies [que le CSE] met de l'avant la nécessité d'une intégration réussie des NTIC dans l'enseignement et l'apprentissage en s'appuyant sur trois éléments : un énoncé de politique sur les technologies nouvelles en éducation (1), un plan gouvernemental de développement de contenus multimédias en lien avec les curriculums et les programmes d'études québécois (2), une formation appropriée des enseignants à l'intégration pédagogique des technologies dans leur pratique professionnelle (3) et le financement de projets de recherche reliés à l'intégration des technologies en éducation (4). (Lavoie et Martineau, 2001, p. 1)

Malgré la nécessité de l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage de la part des collèges, il a fallu plusieurs années avant que cette volonté ne se concrétise. Pour les collèges, en plus des restrictions budgétaires imposées par le Ministère de l'Éducation, plusieurs situations difficiles ne favorisaient pas l'intégration des TIC

Sur le terrain, la réalité est ardue. Les collèges ne disposent pas des ressources humaines et pédagogiques nécessaires au soutien technologique d'une démarche d'intégration des TIC à des fins d'enseignement-apprentissage. Ils font déjà face à des changements importants dans leur pratique professionnelle : réforme et implantation de l'approche programme, définition des programmes par compétences, plan d'amélioration de la réussite, plan de développement stratégique, évaluation et élaboration de programme, adaptation des conditions de travail, responsabilités de gestion pédagogique accrue [...]. (Blain, De Ladurantaye, Gaudreault, Martineau et Tessier, 2004, p. 1)

Dans un tel contexte, l'intégration des TIC par les enseignantes et enseignants ne s'est pas faite non plus sans difficulté. Celle-ci a demandé plusieurs changements conceptuels et de valeurs de la part de ces derniers. En outre, ce n'étaient pas toutes les enseignantes et tous les enseignants qui percevaient les technologies comme un moyen

efficace d'apprentissage sans compter toute la surcharge de travail que cette intégration pouvait leur demander. En effet,

Une démarche d'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage représente pour eux un fardeau. Il faut quand même considérer que, à elle seule, cette intégration ne réclame rien de moins qu'un changement de paradigme quant à la façon de concevoir l'enseignement, car il faudra davantage faire appel aux stratégies d'apprentissage pour permettre aux élèves d'évoluer dans ces nouveaux environnements technologiques. (Pagé, 2002, p. 1)

Somme toute, les difficultés rencontrées et les contraintes imposées par le Ministère de l'Éducation n'ont pas empêché l'intégration des TIC en enseignement, mais l'ont certes ralentie.

Malgré ce contexte, plusieurs ont travaillé à intégrer les TIC en enseignement collégial. Ainsi, plusieurs ressources ont vu le jour pour soutenir les institutions et les enseignantes et enseignants du collégial à l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. Tout d'abord, nous pouvons penser à l'embauche des conseillers pédagogiques en intégration des TIC et leur communauté de pratique, appelée réseau des répondants TIC (REPTIC)¹². Ces conseillères et conseillers pédagogiques soutiennent autant l'institution que les enseignantes et enseignants dans l'intégration des TIC. Ils conseillent et guident les administrateurs et le corps enseignant, donnent des formations, conçoivent et implantent des plans d'intégration des TIC, créent des stratégies afin d'aider à l'enseignement, proposent l'utilisation des TIC dans différents contextes, puis informent et répondent aux besoins des enseignantes et des enseignants. C'est dans la même foulée que Bilodeau, De Ladurantaye, Martel et Lakhal (2006) ont élaboré un *modèle de plan d'intégration des TIC pour le réseau collégial* afin de

¹²<http://www.reptic.qc.ca/>

soutenir les collèges et les départements dans l'intégration des TIC dans leurs programmes et leurs cours.

Afin d'outiller les enseignantes et enseignants du collégial à l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, de nombreux partenaires mettent à la disposition de ces derniers plusieurs ressources telles que Profweb¹³, un site qui fait la promotion de ressources numériques en enseignement collégial et partage les pratiques technopédagogiques; le Centre collégial de développement de matériel didactique¹⁴ (CCDMD), un centre qui produit des ressources soit informatisées ou imprimées pour soutenir les enseignantes et enseignants et les étudiantes et étudiants du réseau; et l'APOP¹⁵ (Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire) en ligne, un site d'offre de formations à la technopédagogie. Par ailleurs, des conseillers pédagogiques du réseau REPTIC ont développé quelques outils d'aide pour le soutien des enseignantes et enseignants. Un de ces outils est le profil de compétences TIC. Bérubé et Poellhuber (2005) ont mis sur pied un *Référentiel de compétences technopédagogiques* afin d'identifier les compétences que les enseignantes et enseignants devraient développer pour réussir une intégration des TIC à l'enseignement et l'apprentissage. Celui-ci leur permet également d'évaluer leur niveau de développement technopédagogique et de se situer au regard de ce qui est à atteindre. Il importe de noter que le référentiel est conçu selon l'approche d'enseignement-apprentissage socioconstructiviste. Selon Bérubé et Poellhuber (2005), les quatre grandes compétences technopédagogiques qu'une enseignante ou enseignant devrait posséder sont :

- Communication : exploiter les TIC dans des situations de communication et de collaboration;
- Information : traiter de l'information à l'aide des TIC;
- Design pédagogique : créer des situations d'apprentissage à l'aide des TIC;

¹³<http://www.profweb.ca/>

¹⁴<http://www.ccdmd.qc.ca/>

¹⁵<https://apop.qc.ca/>

- Production : mettre au point des ressources d'apprentissage en tenant compte du design pédagogique.¹⁶

À l'aide de ces outils, les enseignantes et enseignants sont maintenant en mesure d'évaluer leur niveau de compétence et ainsi de se former en fonction de leurs besoins.

Ces années d'implantation de ressources et d'outils ont certes eu des effets sur les enseignantes et enseignants quant à l'intégration des TIC en milieu collégial. Afin d'évaluer ces impacts, en 2012, le Centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique (CEDIT)¹⁷ a enquêté à ce sujet en mettant l'accent sur les Cégeps de régions. « Cette enquête visait donc à faire un portrait des usages pédagogiques du numérique par des enseignants et des conseillers pédagogiques en enseignement supérieur » (CEDIT, 2012, p.5). Les résultats de l'enquête illustrent bien l'intégration des TIC par les enseignantes et enseignants des régions. L'enquête révèle qu'ils utilisent les TIC à des fins d'élaboration de matériel et d'animation de cours, de recherches sur le Web et d'accessibilité de ces ressources pour les étudiantes et étudiants. Par contre, les données indiquent qu'ils les utilisent peu ou pas pour développer la collaboration entre les étudiantes et étudiants et pour évaluer les apprentissages. De plus, ils font peu ou pas usage de certains outils tels le clavardage, le forum, le blogue, le wiki et les réseaux sociaux. Cependant, les courriels, les plateformes et les illustrations vidéoweb sont d'usage courant. Un autre point dévoilé par l'enquête du CREDIT (2012) est que les enseignantes et enseignants n'ont pas tendance à avoir recours aux conseillers pédagogiques lorsqu'ils en ont besoin, ils préfèrent interpeler une ou un collègue expérimenté ou un technicien en informatique pour les aider.

¹⁶Cadre de référence : profil de compétences TIC des enseignantes et enseignants. Réseaux des répondantes et répondants TIC.

¹⁷Centre d'étude et de développement pour l'innovation technopédagogique

De même, les résultats indiquent que l'utilisation des TIC est surtout un choix personnel, que les enseignantes et enseignants maîtrisent les technologies utilisées, que leur usage est incontournable, qu'elles facilitent l'enseignement et contribuent à l'apprentissage. En ce sens, ces enseignantes et ces enseignants estiment que les TIC aident à enrichir les connaissances et à favoriser la motivation. Il est à noter que la plupart d'entre eux adhèrent à une approche socioconstructiviste et cognitiviste. Cependant, ils admettent qu'il y a quelques obstacles qui entravent l'utilisation des TIC soit le temps et la charge de travail associé à l'enseignement, les restrictions en matière de disponibilités du matériel, le nombre élevé d'étudiantes et étudiants par classe et les limites au plan du dépannage technique (CREDIT, 2012). Tout compte fait, il n'y a aucun doute que l'intégration des TIC auprès des enseignantes et enseignants du collégial est en progression.

Parallèlement au profil TIC des enseignantes et enseignants, le réseau REPTIC a conçu un profil TIC des étudiantes et étudiants du collégial. Celui-ci a pour objectif de guider les collèves et les programmes au sujet des habiletés TIC à développer chez les étudiantes et étudiants. Ce profil TIC est divisé en cinq grandes habiletés :

Les habiletés 1, 2 et 3 s'agencent dans un processus centré sur l'information : rechercher l'information, traiter l'information et présenter l'information. À cela s'ajoute deux habiletés transversales pouvant être mobilisées tout au long du processus. On parle de travailler en réseau (habileté 4) et d'exploiter les TIC de manière efficace et responsable. (Habileté 5). (Dupont, Ouellette et Perreault, 2014, p. 9)

À partir de ce profil, Dupont, Ouellette et Perreault (2014) ont proposé une démarche d'intégration du profil TIC des étudiantes et étudiants à l'intérieur d'un cours ou d'un programme d'études. Cette démarche contient quatre étapes : a) analyser le contexte d'utilisation des TIC propre au programme, b) situer les TIC au programme, c) élaborer le profil TIC des étudiants d'un programme et d) planifier l'intégration du profil TIC

et passer à l'action. À ceci s'ajoutent plusieurs outils et ressources pour soutenir cette intégration comme le site Web Inuktic¹⁸, un site qui permet aux étudiantes et étudiants d'améliorer ces cinq habiletés. Tout compte fait, malgré les contraintes financières et une résistance de la part de certains, cela n'a pas empêché plusieurs partenaires d'investir dans une intégration des TIC réussie et concevoir de multiples outils pour venir en aide à celle-ci. En réponse à toutes ces initiatives, quelles influences ont-elles eu sur les étudiantes et étudiants? Utilisent-ils les TIC fréquemment et de quelle manière? Puis, que pensent-ils de l'utilisation des TIC en salle de classe?

Afin de bien répondre à ces interrogations, Poellhuber, Karsenti, Raynaud, Dumouchel, Roy, Fournier et Géraudie (2012) ont fait une enquête sur les habitudes technologiques de 30 724 étudiantes et étudiants au collégial. L'enquête visait à :

1. Dresser un portrait de l'utilisation des TIC et des outils du Web 2.0 par les étudiants du collégial au Québec ;
2. Identifier et mieux comprendre les usages, les compétences, les attitudes, les avantages et les défis inhérents aux TIC, telles que perçues par ces étudiants. (p.8)

En ce qui concerne l'utilisation des TIC des étudiantes et étudiants au collégial, l'enquête (Poellhuber et coll., 2012) révèle que ceux-ci sont en grande majorité équipés soit d'un téléphone cellulaire (86%) ou soit d'un ordinateur portable (76%) et qu'environ 50% et plus d'entre eux les utilisent régulièrement à l'école. De plus, 49% des étudiantes et des étudiants naviguent sur Internet plus de 15 heures par semaine. Concernant le Web 2.0 et les sites de réseautage social, il s'avère que 78% d'entre eux y vont quotidiennement et que 56% y discutent de sujets concernant les cours. Par contre, ils ne démontrent pas grand intérêt (seulement 21%) à ce que cela soit utilisé dans le cadre d'un cours. Pourtant, surfer sur le net, utiliser Facebook et écrire des

¹⁸<http://inuktic.qc.ca/>

textos constituent leurs activités préférées. De plus, ils affirment aimer apprendre en effectuant des recherches sur Internet (82%), en utilisant des programmes informatiques sur lesquels ils peuvent avoir un certain contrôle (49%), mais n'aiment pas blogger et utiliser Twitter.

Cependant, il semble que la méconnaissance des outils soit un facteur important pour expliquer ces réponses. En effet, pour plusieurs des applications qui figurent en haut de la liste, la proportion d'étudiants qui ne connaissent pas l'application excède la proportion des étudiants qui ne les aiment pas. Par exemple, 36 % des répondants disent ne pas connaître Twitter et 24 % se disent indifférents à son utilisation ; 49 % ne connaissent pas les wikis et 25 % sont indifférents à leur utilisation ; 18 % ne connaissent pas les blogues et 33 % sont indifférents à leur utilisation. (*Ibid*, p. 28)

Finalement, les étudiantes et les étudiants du collégial se sentent compétents au regard de la compétence informationnelle telle que rechercher efficacement de l'information sur Internet (93%), évaluer la crédibilité et la valeur des sources d'information (86%), réinvestir les informations recueillies en ligne pour un travail scolaire (82%), comprendre les enjeux éthiques et légaux (80%) et synthétiser, extraire et organiser les éléments d'information (73%). Ces données statistiques nous donnent l'heure juste à propos de l'utilisation des TIC par les étudiantes et les étudiants du collégial. Celles-ci démontrent les effets de l'intégration des TIC et ainsi mieux guider nos pratiques.

Sommairement, le portrait dressé des TIC, du Web 2.0 et de leur intégration dans le réseau collégial, nous permet de confirmer l'importance actuelle de ces outils technologiques. Cependant, ceci n'est pas relié au problème de la motivation en ALS au collégial. La prochaine section de ce chapitre illustrera cet aspect.

1.3 L'intégration des TIC et du Web 2.0 sur la motivation et l'apprentissage d'une langue seconde

Nous avons tendance à croire que les TIC motivent les étudiantes et les étudiants à apprendre puisqu'il est assez facile d'imaginer un jeune enfant jouer avec un IPAD avec engouement, une attention soutenue et du plaisir pendant plus d'une heure. Cependant, qu'en est-il vraiment ? Comment les TIC agissent-elles sur la motivation des étudiantes et des étudiants en général ? Quel intérêt pourrait-il y avoir pour les étudiantes et étudiants au collégial ? Les paragraphes qui suivent visent à répondre à ces questionnements.

Malgré l'évidence qui peut paraître au sujet des TIC et de la motivation, les avis sont assez partagés.

Même si un nombre important d'études montrent que l'intégration des TIC favorise plus l'apprentissage que les cours « réguliers » n'intégrant pas les TIC (Haughey & Anderson 1999), d'autres soulignent qu'il n'existe pas de différence significative au niveau de l'apprentissage (Clarke 1999 ; Wisher & Priest 1998 ; McAlpin 1998 ; Goldberg 1997 ; Clark 1994a). (Knoerr, 2005, p. 57)

Knoerr (2005) explique que les recherches indiquent ces perspectives différentes, car les TIC n'ont pas toujours été intégrées à une approche pédagogique active. Cependant, lorsque celles-ci sont utilisées dans une approche constructiviste, « [...] ces bénéfices sont visibles et quantifiables » (Knoerr, 2005, p. 58). Précisément, elle indique es TIC jumelées à une telle approche auraient un rôle positif sur trois dimensions de l'apprentissage : de haut niveau, authentique et autonome. Entre autres, elles stimulent le développement d'habiletés intellectuelles et la recherche en profondeur d'un sujet ou pour trouver une solution, elles améliorent l'acquisition de connaissances de plusieurs façons et accroissent la collaboration entre les pairs. En plus de ces effets, l'intégration des TIC à une pédagogie active développerait aussi les stratégies

d'apprentissage et favoriserait une meilleure attitude face à l'apprentissage et une meilleure collaboration entre les étudiantes et les étudiants.

[Dû à des] types d'apprentissages étant plus variés, plus significatifs et liés aux intérêts des apprenants, ceux-ci voient leur curiosité davantage sollicitée. En éprouvant un sentiment d'accomplissement plus grand face aux tâches scolaires, plus de confiance en eux-mêmes et une autonomie plus développée. (Knoerr, 2005, p.59)

Suite à ses constats, les TIC pourraient-elles donc influencer la motivation et ainsi améliorer les apprentissages de l'ALS ? Knoerr (2005) mentionne qu'une recherche de trois ans, menée à ce sujet auprès d'élèves du secondaire, a démontré que l'utilisation des TIC dans l'apprentissage du français et de l'ALS avait une influence positive sur la motivation à apprendre les langues et à utiliser les TIC pour les apprendre, en plus d'avoir une meilleure attitude face à l'apprentissage de celles-ci. Puisque les recherches et les théories indiquent que l'attitude et la motivation influenceraient l'apprentissage d'une langue seconde et que les TIC jumelées à une pédagogie active semblerait être un moyen d'améliorer l'apprentissage de l'ALS pour les étudiantes et les étudiants du niveau 1, notre étude en fera l'expérimentation en utilisant les TIC du Web 2.0.

1.4 Les outils du Web 2.0 utilisés selon la synthèse de Chhabra (2012) des tendances en enseignement de l'anglais

Comme nous en sommes témoins ces dernières décennies, les outils TIC du Web 2.0 sont divers et en constante évolution. Nous les avons définis précédemment comme des outils qui doivent « entièrement [être] utilisables à travers un navigateur standard. Et puisque le contenu dépend de l'apport des usagers, ces outils doivent présenter des aspects de réseaux sociaux et permettre de facilement entrer ou sortir de

l'information » (Beaudin-Lecours, 2008, p.1). Il est important de préciser qu'ils sont définis comme des réseaux qui établissent des relations entre les individus. Ceux-ci partagent leurs intérêts, leurs opinions, leurs activités, leurs événements par l'entremise du réseau établi (Yunus, Salehi et Chanzi, 2012). Pour en nommer quelques-uns, nous pouvons penser à l'usage d'Internet, des exercices ou cours en ligne, YouTube, Skype, Facebook et Google+, les blogues, les forums de discussions, Twitter, les tableaux interactifs, les téléphones mobiles, les tablettes mobiles, les podcasts, des nuages de stockage et de partage tels que Dropbox et Google Drive ainsi que des plateformes d'apprentissage comme Moodle. Cependant, certains outils favorisent davantage l'interactivité, la coopération ainsi que l'aspect de communauté et d'échange. Notre recherche portera essentiellement sur ces outils. Dans l'apprentissage de l'ALS, certains outils ont été utilisés et ont démontré de nombreux avantages. Parmi ceux-ci, nous pouvons noter qu'ils engendrent un plus grand engagement de la part des étudiantes et des étudiants dans les activités d'apprentissage, le développement des habiletés d'écriture et de compréhension de lecture et d'écoute, une interaction accrue entre les étudiantes et les étudiants et les enseignantes et les enseignants, les étudiantes et les étudiants étaient plus responsables de leur apprentissage (Yunus, Salehi et Chenzi, 2012 ; Yunus, Nordin, Hadi Salehi, Embi et Zeinab Salehi. 2013). Ils ont aussi perçu qu'ils avaient une plus grande motivation à être créatifs et à découvrir leurs habiletés, une plus grande utilisation de ces outils à l'extérieur de la classe, des activités d'apprentissage plus intéressantes, stimulantes et motivantes pour eux et augmentation de l'attention et du focus de leur part.

Tel que mentionné ci-dessus, notre recherche utilisera des outils TIC du Web 2.0. Afin d'illustrer l'utilisation de ces outils en ALS, nous décrivons quelques outils utilisés selon la synthèse de Chhabra (2012) des tendances en enseignement de l'anglais.

Évidemment, le premier outil est l'usage d'Internet pour toutes ses fonctionnalités pratiques d'échange, de partage et de réseaux, mais aussi pour tout son contenu de matériel authentique, de cours, d'exerciceurs, d'articles et de conférences.

Un second outil indispensable en ASL est l'utilisation de vidéos sur la chaîne YouTube. Cette chaîne est non seulement intéressante pour son contenu authentique permettant de se familiariser avec l'usage de l'anglais dans la vie quotidienne, mais aussi pour ses vidéos sur l'apprentissage de l'anglais tel que le vocabulaire, les différents accents, la prononciation et la grammaire. De plus, elle permet la publication et le partage de contenus fait par des étudiantes et des étudiants.

Un troisième outil utile pour pratiquer la langue visée sont les interfaces ou plateformes comme Skype, Hangout ou même Messenger dans Facebook. Ces outils permettent de se parler soit au téléphone ou soit en face à face. Cela permet de discuter, de faire des réunions ou des conférences dans la langue d'apprentissage en classe ou hors classe et même de discuter avec des gens natifs de la langue à l'autre bout du monde. De plus, ces conversations peuvent même être enregistrées selon l'outil employé.

Une quatrième série d'outils sont les réseaux sociaux comme Twitter, Facebook, Google+, les blogues et les forums de discussion. Ces outils sont l'emblème même de l'esprit de communauté et permettent autant la diffusion et le partage de contenus que l'échange entre les membres de la communauté. C'est cet aspect de communauté qui renforce les liens entre les membres et qui accentue en partie la motivation. Ce type d'outil s'avère particulièrement utile dans les activités de lecture, d'écoute et d'écriture.

Un cinquième outil sont les appareils mobiles : les téléphones et les tablettes. Ceux-ci sont polyvalents et peuvent être utilisés en tout temps. Les étudiantes et étudiants peuvent les utiliser comme des ordinateurs pour faire de la recherche, pour comprendre du vocabulaire, écouter des vidéos, faire des lectures, répondre à des

publications, des tweets ou des sondages, faire des photos-romans, télécharger des applications pour apprendre les langues et peuvent même enregistrer leurs conversations ou leurs pratiques.

Un sixième outil dérivé du mobile est le podcast. Il offre une multitude d'activités d'écoute sous forme de clips audio et vidéos, de musique, de conférence ou de lecture et même des activités d'apprentissage de l'anglais. Ceux-ci peuvent être téléchargés et réécoutés à tout moment et au besoin.

Un dernier outil du Web 2.0 est le tableau et le projecteur interactif. Ceux-ci sont des outils de présentation pour l'enseignante ou enseignant, mais bien différents d'un PowerPoint, car ils contiennent beaucoup d'options et l'enseignante et enseignant peut même y concevoir des activités précises. Il rend également les étudiantes et étudiants plus actifs, car ceux-ci peuvent participer directement aux activités proposées. Le tableau 3 récapitule la synthèse de Chhabra (2012).

Parmi la liste de Chhabra (2012), plusieurs de ces outils du Web 2.0 sont utilisés pour notre étude. Évidemment, l'Internet est un incontournable, mais plus précisément, nous avons utilisé des outils qui permettent une pédagogie active : notamment, ceux qui favorisent le partage et la diffusion de contenu, la collaboration, le travail d'équipe, la conversation orale et écrite, la recherche, la lecture et l'écoute en ligne. L'interaction, écrite ou verbale, est importante dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il faut pratiquer une langue pour la maîtriser et ainsi l'utiliser. De plus, ces outils interactifs rendent possible la pratique de l'ALS à l'extérieur des heures de classe. Ceci permettrait de pallier aux carences reliées aux heures insuffisantes de pratique. C'est pourquoi il est souhaitable de choisir des outils en fonction de cet aspect. Des outils comme le mobile, la chaîne YouTube, Skype, Moodle, le site Web English Central, Lucidchart, GSuite et les outils de communication ont fait partie de nos moyens pour amener à terme notre étude et l'apprentissage d'une langue seconde.

Tableau 3
Synthèse de Chhabra (2012) des outils du Web 2.0 utiliser en ALS

Outils du Web 2.0	Utilisation en ALS
L'Internet	<ul style="list-style-type: none"> • Pour toutes ses fonctions : échange, partage, réseaux, son contenu de matériel authentique, de cours, d'exerciceurs, d'articles, de conférences
La chaîne YouTube	<ul style="list-style-type: none"> • Pour son contenu authentique • Pour apprendre les notions de l'ALS : le vocabulaire, les différents accents, la prononciation, la grammaire
Les outils de communication : Skype, Hangout, Messenger de Facebook	<ul style="list-style-type: none"> • Pour discuter, simuler des réunions ou des conférences dans la langue d'apprentissage en classe ou hors classe
Les réseaux sociaux : Twitter, Facebook, Google+, les blogues et les forum de discussion	<ul style="list-style-type: none"> • Pour diffuser et le partager du contenu • Pour échanger entre les membres de la communauté
Les outils mobiles (les téléphones et les tablettes)	<ul style="list-style-type: none"> • Pour son aspect polyvalent et peut être utilisé en tout temps. Les étudiants les utilisent comme des ordinateurs pour faire de la recherche • Pour télécharger des applications pour apprendre les langues • Pour enregistrer leurs conversations ou leur pratique
Le podcast	<ul style="list-style-type: none"> • Pour pratiquer l'écoute sous forme de clips audio et vidéos, de musique, de conférence ou lecture
Le tableau ou projecteur interactif	<ul style="list-style-type: none"> • Pour présenter du contenu en classe et faire participer activement les étudiantes et étudiants en classe

Source: Chhabra, P. (2012). Use of E-Learning tools in teaching English. *International Journal of Computing & Business Research*. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.researchmanuscripts.com/isociety2012/9.pdf>>

2 LES THÉORIES D'APPRENTISSAGE

Intégrer les TIC du Web 2.0 en classe a suscité un changement de paradigme vers celui de l'apprentissage comparativement à un de nature plus traditionnelle. Dans le contexte où nous travaillons continuellement connectés au Web et que nous utilisons les outils du Web 2.0, il s'avère pertinent de soutenir notre recherche à l'aide de la théorie d'apprentissage de George Siemens nommée connectivisme. De plus, puisque les aspects de connectivité, de pédagogie active et de l'apprentissage par les pairs ou coopératif sont très présents entre les étudiantes et étudiants, l'enseignante ou enseignant et les communautés du Web, le socioconstructivisme devient alors lui aussi indispensable pour ses aspects d'interaction sociale et de construction de l'apprentissage.

2.1 La théorie d'apprentissage lié au Web 2.0: le connectivisme

Tel que mentionné dans les pages précédentes de notre essai et validé par les enquêtes du CEFRIO, l'utilisation des outils du Web 2.0 est un acte quotidien chez les Québécoises et Québécois. Notamment, ils utilisent les réseaux sociaux à des fins d'interactions sociales pour entre autres, s'informer, opiner ou commenter. Lorsqu'ils ont besoin d'information, ils surfent sur le Web afin d'y trouver une ou plusieurs réponses. Toutes ces informations sont constamment et exponentiellement en évolution et en changement, car chaque nouvelle information est partagée et accessible presque instantanément. Selon Siemens (2004), ces changements au niveau du mode de communication et d'interactions et l'évolution rapide des connaissances nous amènent à revoir nos théories d'apprentissage dans une ère numérique.

Tout d'abord, dans un article Web intitulé *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, Siemens (2004) croit que lorsque nous incluons la technologie du Web 2.0 et que nous tentons de lier (connecter) des informations ensemble, nous nous situons déjà dans une autre théorie d'apprentissage. Selon lui, les fondements épistémologiques des autres théories d'apprentissage comme le comportementisme, le cognitivisme et le constructivisme ne sont plus adéquats dans cette ère numérique. Ces théories supposent que la connaissance émane de l'individu même. C'est l'étudiante ou l'étudiant qui intériorise le processus d'apprentissage. Il indique que le comportementisme, le cognitivisme et le constructivisme mettent surtout l'accent sur l'intériorisation ou la mémorisation de la connaissance. Il souligne que ces trois théories de l'apprentissage portent leur attention surtout sur le processus interne et individuel de l'acquisition d'une connaissance. Par exemple, pour le comportementisme, c'est la réponse aux stimulus qui a de l'importance et qui démontre s'il y a apprentissage ou non. Cette théorie s'intéresse davantage au changement de comportement occasionné par un stimulus que sur la connaissance elle-même. En ce qui concerne le cognitivisme, il se préoccupe du traitement de l'information, du transfert des données de la mémoire à court terme en mémoire à long terme et de l'encodage. L'information retenue n'est pas l'objectif de celui-ci. Le constructivisme, quant à lui, s'intéresse davantage à comment l'étudiante ou étudiant crée du sens, comment elle ou il comprend la réalité et ses expériences. Ce processus est actif et complexe, mais pas nécessairement organisé. En conséquence, la connaissance même n'est pas ce qui importe dans ces théories (Siemens, 2004).

À la suite des observations de Siemens (2004) et son constat du besoin d'une nouvelle théorie d'apprentissage dans notre ère numérique, quel est le but de l'apprentissage, qu'est-ce que l'apprentissage, et comment l'étudiante ou étudiant apprend-il ? Selon la perspective connectiviste, le but de l'apprentissage est la connaissance même. Dans notre monde numérique, les connaissances sont non seulement abondantes, mais sont en évolution. Elles ne sont plus stables ou fixes, elles sont changeantes et doivent constamment être renouvelées. C'est pourquoi il est important d'être capable de naviguer dans ce flux d'informations et d'être capable de

s'y ajuster. Selon Siemens (2004), l'apprentissage est un processus d'auto-organisation (*self-organisation*), c'est-à-dire un processus de formation de liens et de réseaux propre à chacun. Apprendre, c'est être capable de construire ses propres réseaux à travers différentes sources d'information. Cela consiste à évaluer constamment l'information, l'explorer, la sélectionner et en découvrir de nouvelles. Dans le connectivisme, l'apprentissage a lieu à l'extérieur de l'individu à travers un réseau qui transmet les connaissances à l'aide de ressources. Celles-ci prennent plusieurs formes tels les communautés, les sites Internet, les blogues et les forums de discussion, les livres et les journaux en ligne, etc. Toutes ressources peuvent devenir un réseau, ce qui importe est l'interaction et la formation de liens avec les connaissances qu'elles apportent. L'étudiante ou étudiant apprend donc par le fait qu'il interagit dans une communauté quelconque ou sur le Web afin d'accéder à une diversité de connaissances, pour ensuite filtrer celles-ci et former des liens pour comprendre. Cette interaction constante avec le monde numérique lui permet de réévaluer ses connaissances à tout moment et de rester à jour.

Siemens (2004) ajoute que deux éléments sont importants afin de rendre la formation de liens (connexions) efficaces : la circulation de l'information et l'analyse des réseaux sociaux. Tout d'abord, la circulation de l'information est capitale lorsqu'on parle d'un processus d'auto-organisation. La création, l'entretien et l'utilisation des liens sont des activités organisationnelles clés. La qualité des réseaux dépend de l'efficacité à en prendre soin. Il faut aussi analyser les réseaux sociaux afin de non seulement savoir comment reconnaître la capacité cognitive d'une communauté, mais aussi comment la cultiver et la développer.

Siemens (2004) expose les huit principes fondamentaux du connectivisme¹⁹ :

- L'apprentissage et la connaissance résident dans la diversité des opinions;

¹⁹Traduction libre

- L'apprentissage est le processus de lier (connecter) des nœuds précis ou de sources d'information;
- L'apprentissage peut se situer dans des outils non humains;
- La capacité d'en savoir plus est plus essentielle que le savoir que nous connaissons maintenant;
- Le maintien et le soutien des connexions sont nécessaires afin de faciliter un apprentissage en continu;
- L'habileté de percevoir les liens entre les champs, les idées et les concepts est la compétence principale;
- La crédibilité (la connaissance juste et à jour) est l'intention de toute activité d'apprentissage connectiviste;
- La prise de décision est en soi un processus d'apprentissage. Choisir ce qui est à apprendre et comprendre l'information perçue à travers une réalité changeante. Pendant qu'une information est vraie en cet instant, elle peut être erronée demain dû aux changements des flux d'information qui affectent la prise de décision.

En somme, le cycle du développement de la connaissance s'explique ainsi pour Siemens (2004). L'individu est au centre. Il possède sa propre connaissance qui est composée de réseaux qui nourrissent des communautés d'apprentissage, qui à leur tour nourrissent les réseaux à nouveau, qui eux fournissent de nouvelles connaissances. Celles-ci forment de nouveaux réseaux qui nourrissent des communautés d'apprentissage et le cycle continue. Le bénéfice de ce cycle pour les étudiantes et les étudiants est que ceux-ci peuvent rester à jour dans leur domaine par les liens qu'ils ont créés.

2.2 Le constructivisme et le socioconstructivisme

Malgré le fait que Siemens (2004) affirme que l'utilité des théories d'apprentissage actuelle est affaiblie au regard du monde numérique d'aujourd'hui, il ne les considère pas pour autant inutiles. De par son approche interactive en réseaux et la construction de liens, le connectivisme ne peut pas à lui seul rendre compte de notre

recherche. Afin de bien la mener, nous fonderons aussi nos choix pédagogiques sur le constructivisme et le socioconstructivisme.

Tout d'abord, contrairement à certaines théories de l'apprentissage bien établies, le constructivisme est un changement de paradigme d'apprentissage. Nous ne sommes plus dans la visée de la transmission des connaissances, mais plutôt dans la construction des connaissances. Les enseignantes et enseignants « [...] sont en effet contraints de quitter un paradigme axé sur l'enseignement pour adopter un paradigme qui met l'accent sur l'apprentissage » (Tardif, 1997, p. 15). À dire vrai, nous ne sommes plus dans un modèle d'enseignement où « [...]un savoir se transmet : celui qui sait, l'enseignant, donne ses connaissances à ceux qui ne savent pas, les élèves » (Morissette et Voynaud, 2002, p. 15). Dans une perspective constructiviste, « Apprendre, c'est transformer ce qu'on sait déjà par l'apport d'informations nouvelles » (*Ibid*, p. 15). Apprendre, c'est aussi donner du sens à une réalité quelconque. D'autres auteurs le définissent comme « le sujet apprend en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même (Jonnaert et Vander Borgh, 1999) » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 22). De son côté, Tardif (1997) caractérise un apprentissage signifiant par « celui auquel l'élève donne un sens ou auquel il pourrait donner un sens avec le soutien approprié » (p. 15). Lafortune et Deaudelin (2001) ajoutent « Il [l'élève] construit ses connaissances à travers sa propre activité et l'objet manipulé est sa propre connaissance » (p. 22-23).

Tardif (1997) explique le processus de la construction des connaissances par une sélection d'informations de la part des étudiantes et étudiants afin de les transformer en connaissance. « Leur sélection les conduit à rejeter et à ignorer des informations et, en conséquence, l'évaluation des apprentissages doit prendre en compte ce caractère sélectif de la construction des connaissances » (Tardif, 1997, p.16). En effet, il ne suffit pas d'absorber de nouvelles informations afin qu'elles deviennent de nouvelles connaissances. « Il faut traiter l'information, c'est-à-dire la trier, l'organiser en fonction d'un projet, éliminer le superflu, la découper en blocs de données

significatives, l'interpréter, lui donner du sens et se l'approprier » (Morissette et Voynaud, 2002, p. 16). Dans cette perspective, l'apprenante et apprenant est actif et responsable de son apprentissage. Ce travail de sélection lui demande un engagement personnel. L'étudiante ou étudiant doit admettre qu'il ou elle ne sait pas, pour ensuite s'engager dans une démarche de compréhension de plus haut niveau et ainsi construire de nouvelles connaissances (Tardif, 1997).

Cependant, tout étudiante ou étudiant a déjà en lui des connaissances antérieures qu'il a acquies au cours de ses apprentissages, mais dans un contexte donné. C'est ce que Tardif (1997) appelle l'apprentissage contextualisé et est la première étape du processus de construction des connaissances. Ces connaissances antérieures sont soit erronées ou limitées à un contexte précis et ne peuvent donc pas s'appliquer à de nouvelles situations. « [...] la personne structure ses connaissances à partir de ses expériences et connaissances antérieures. Ces constructions issues de conceptions qui peuvent être plus ou moins erronées, plus ou moins justes » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 23). Dans ce cas, il faut alors modifier ces connaissances afin d'en créer de nouvelles. C'est ce qui nous dirige à la deuxième étape du processus de Tardif (1997), la recontextualisation de ses connaissances à l'aide du soutien de l'enseignant ou enseignante. Celle-ci est la présentation et l'application de ses connaissances à de nouvelles situations. Ensuite, la troisième étape est qu'il faut décontextualiser ses connaissances. « [...] les élèves ont ainsi l'occasion de la prendre en considération, de l'observer, de la discuter en dehors de tout contexte, mais paradoxalement, en référence à plusieurs contextes » (Tardif, 1997, p.17).

Cependant, les connaissances erronées ou inapplicables doivent être confrontées et défiées afin d'avoir la possibilité d'en construire de nouvelles. C'est ce qu'on appelle la création d'un conflit cognitif, un déséquilibre cognitif qui pousse l'étudiante ou étudiant, «...en situation d'apprentissage à revoir ses conceptions erronées afin de parvenir à structurer ses connaissances, attitudes, habilités,

conceptions [...]» (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 24). La prise de conscience est une première étape à la construction de connaissances, mais « L'apprentissage nécessite de procéder à de nouvelles séries de mises en relation, d'essayer et de valider de nouvelles possibilités » (Morissette et Voynaud, 2002, p. 20). Afin que l'apprenante et apprenant puisse remettre en cause ses connaissances antérieures, il lui faut de multiples

occasions de confrontations authentiques (confrontation élève-réalité, confrontation élève-élève, confrontation élève-information, confrontation élève-enseignant) [...] Ces occasions doivent l'amener à recueillir un ensemble de données pour enrichir son expérience. Elles doivent l'entraîner à reformuler le problème et à envisager d'autres solutions (*Ibid*, p. 21).

Tardif (1997) insiste sur le fait qu'il est important que l'apprentissage permette à l'étudiante ou étudiant de retrouver un nouvel équilibre cognitif, « [...] que les réponses obtenues ouvrent sur une nouvelle organisation des connaissances ou encore qu'elles invitent à poursuivre la recherche [...] » (Tardif, 1997, p. 18).

Toutefois, afin que la connaissance soit signifiante et puisse être transférable, elle doit être viable, c'est-à-dire « si elle permet de comprendre des phénomènes de la « vraie vie » et de développer un plus haut degré de maîtrise dans l'action » (Tardif, 1997, p. 18). La connaissance ne peut être viable et réutilisable que dans la mesure où elle est organisée de manière hiérarchique dans la mémoire (Tarif, 1997). Cette organisation de la mémoire passe par l'utilisation d'outils cognitifs par l'étudiante ou l'étudiant. Plus les connaissances sont liées à la mémoire par ces outils, plus elles seront potentiellement réutilisables. Nous nommons ces outils les stratégies cognitives et métacognitives.

Les premières concernent les opérations planifiées et coordonnées qui permettent la réalisation des démarches cognitives. Les stratégies métacognitives, pour leur part, concernent la gestion et la régulation de ses propres démarches cognitives ainsi que le contrôle des facteurs affectifs reliées à ces démarches. (Tardif, 1997, p.19)

Pourtant, la construction des connaissances est un acte solitaire dans le constructivisme. Par contre, le conflit cognitif n'émane pas nécessairement de soi ; il peut être engendré ou provoqué par l'extérieur par une enseignante ou enseignant, d'autres apprenantes et apprenants, un article de journal, etc. Dans une perspective socioconstructivisme, c'est la dimension sociale qui occasionne la remise en question des connaissances et la construction de nouvelles connaissances.

L'individu vit une expérience au sujet de laquelle il échange avec les autres. Les interactions sociales peuvent ainsi contribuer à ébranler les conceptions des personnes et les amener à justifier les interprétations qu'elles font d'une situation et leurs démarches de résolution de problèmes. (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994 ; Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 24-25)

La discussion entre les pairs, le travail d'équipe et le travail coopératif sont des stratégies pédagogiques qui offrent des occasions de confronter leur certitude pour en acquérir de nouvelles pourvu qu'elles respectent la zone proximale de développement de Vygotsky (1978). « Cette zone représente ce que ce dernier n'est pas capable de faire qu'en étant guidé par une personne plus compétente tout en ayant les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles il doit s'appuyer » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 25). C'est ce qui démontre l'importance d'une collaboration efficace entre les pairs et avec l'enseignante et enseignant pendant les activités d'apprentissage.

En plus d'interagir avec autrui, l'étudiante ou étudiant interagit dans un contexte précis, c'est-à-dire sur un sujet précis. C'est l'approche préconisée par Jonneart et Vander Borcht (1999) qui la déterminent en tant que volet interactif et qui est soutenue par Lafortune et Deaudelin (2001). Selon eux, « les apprentissages se construisent grâce aux interactions avec les autres (volet « socio »), mais aussi grâce aux échanges que le sujet établit avec le milieu » (*Ibid*, p. 25). C'est ce qui est entendu par l'expression socio-constructivisme interactif. L'environnement est donc aussi important dans les échanges. Les situations d'apprentissage deviennent un incontournable pour confronter les connaissances et les reconstruire. Cet aspect devient important lors de

l'apprentissage d'une langue seconde où il faut reproduire un contexte authentique de communication. Il est également important lorsqu'on utilise les outils du Web 2.0 dans une perspective connectiviste, car elle donne accès à ces situations d'apprentissage authentiques. Apprendre une langue seconde, c'est échanger avec les autres dans un contexte spécifique afin de confronter ses connaissances avec celles des autres pour ainsi percevoir ses erreurs, les comprendre, les rectifier et améliorer sa compétence.

3 LA MOTIVATION ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Dans la problématique, il a été brièvement question que la motivation joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde. Vivant dans l'ère numérique du Web 2.0, les étudiantes et étudiants ont accès et un contact plus direct avec la langue d'apprentissage visée, ce qui a une influence sur leur attitude au regard de cette langue, sa culture et sa communauté. De plus, l'ère du 2.0 offre un contexte éducationnel lié au connectivisme, constructivisme et socioconstructivisme qui diffèrent d'un contexte éducationnel de nature plus traditionnel comme le magistral, car selon Chhabra (2012), le Web 2.0 rend l'apprentissage plus authentique, significatif, motivant et stimulant. Puisque ces aspects ont une influence sur la motivation de l'apprentissage d'une langue seconde, ils sont discutés dans les paragraphes suivants et appuyés par Barbeau (1993), Viau (2004) et Gardner (2005 et 2007).

3.1 La motivation scolaire selon Viau et Barbeau

Tout comme lors de tout apprentissage, la motivation joue un rôle déterminant sur l'apprentissage d'une langue seconde. Selon Viau (1994),

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (p. 7)

Barbeau (1997) quant à elle définit la motivation scolaire comme « un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire » (Barbeau, 1997, p. 9). Viau (2004) a publié un modèle de dynamique motivationnelle de l'étudiante ou étudiant lorsqu'il est dans une activité pédagogique. Il explique que les déterminants, ce qui influence la motivation, sont les perceptions qu'une étudiante ou un étudiant a de l'activité pédagogique même. Il nomme trois perceptions : « [...] la perception qu'a l'élève de la valeur de cette activité pédagogique, la perception qu'il a de sa compétence à accomplir la tâche et la perception qu'il a du contrôle qu'il exerce sur le déroulement de celle-ci » (Viau, 2004, p. 16). De son côté, Barbeau (1993) aborde dans le même sens que Viau, soit selon une approche sociocognitive aussi, mais elle ajoute davantage de précisions. Elle nomme les trois perceptions ainsi : perception attributionnelle, perception de sa compétence et perception de l'importance de la tâche (Barbeau, 1993). En ce qui a trait à la perception attributionnelle, elle se base sur le modèle Weiner (1984) qui explique que

[...] l'attribution causale pourrait s'énoncer ainsi (Weiner, 1984) : les personnes, pour satisfaire leur besoin de compréhension, cherchent à savoir pourquoi l'évènement s'est produit. Une attribution causale répond donc à un « pourquoi ». Weiner (1979, 1984, 1985) a identifié trois grandes catégories de causes : le lieu (locus) d'où origine une cause, la stabilité de la cause et le contrôle qu'une personne a sur la cause. (Barbeau, 1993, p.22)

Le lieu de la cause se réfère aux causes internes et externes de la personne. La stabilité renvoie aux causes qui peuvent être changées ou non et la contrôlabilité est ce que la

personne pourrait faire différemment (Barbeau, 1993). Tout comme Viau (2004), Barbeau (1993) explique que la perception de sa compétence fait référence à la croyance d'une personne en ses capacités à utiliser ses connaissances et ses habiletés pour accomplir la tâche demandée. Puis, la perception de l'importance de la tâche est ce que la personne attribue comme valeur et signification à la tâche. Cependant, dans son modèle, Barbeau (1993) ajoute un autre déterminant qui influence une personne dans sa motivation, soit le système de conception de la personne. Celle-ci a une conception du système scolaire et du but de ce système ainsi qu'une conception des aptitudes et de l'intelligence requises pour réussir.

À la suite de ses déterminants, la personne est en mesure de faire un choix en lien avec l'activité pédagogique. Elle décide soit de s'engager cognitivement ou non dans l'activité. Elle prend la décision du degré d'effort qu'elle consacre à l'activité pédagogique. L'effort est démontré par les stratégies d'apprentissage qu'elle emploie (Viau, 2004). Barbeau (1993) précise que ce sont des stratégies autorégulatrices : stratégies métacognitives, cognitives, affectives et de gestion. De plus, la personne choisit aussi la persévérance (Viau, 2004) ou la persistance (Barbeau, 1993), c'est-à-dire le temps qu'elle investira dans l'activité pédagogique. Un dernier indicateur pour Viau (2004) qui démontre qu'une étudiante ou étudiant est motivé ou non, est la réussite. Il explique que « [...] la réussite est une conséquence de la motivation, elle est également une source, car elle influence les perceptions de l'élève qui sont à l'origine de sa motivation » (p. 17). Dans son modèle, Viau (2004) est conscient qu'il y a aussi d'autres facteurs externes qui influencent les déterminants. Ceux-ci sont « les facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève, à l'institution et plus particulièrement à la classe » (p. 18). Pour sa part, Barbeau (1993) insiste sur le fait que pour réussir une tâche quelconque, il faut tout d'abord participer. La participation est donc un troisième indicateur qui démontre la motivation d'une étudiante ou d'un étudiant.

[...] un élève qui participe écoute en classe, il pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion ; il fait les exercices, les lectures et les travaux demandés ; il essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel, il fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit ; [...] Pour réussir, il faut prendre la décision de mettre de l'énergie dans l'accomplissement d'une tâche, l'apprentissage étant un processus actif et dynamique. (Barbeau, 1993, p. 26)

3.2 La motivation de l'apprentissage de l'ALS selon Gardner

Il est cependant argumenté par Gardner (2007) que la motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde est différente de celle pour apprendre une autre matière, car elle possède une dimension culturelle importante, c'est-à-dire qu'elle comprend des éléments d'une autre culture comme le vocabulaire, la prononciation, la grammaire. Les autres matières n'ont pas à considérer cet aspect puisqu'elles utilisent la culture maternelle (Gardner, 2007, p.13). Malgré qu'il y a certains aspects similaires aux autres modèles, nous portons une attention particulière à ce modèle d'apprentissage pour notre essai, car l'expérimentation est liée à l'ALS.

Tout d'abord, Gardner (2005) perçoit la motivation comme étant multifacettes tout comme Barbeau et Viau. Selon lui, un individu qui a un but n'est point suffisant pour être en soi motivé. Cette personne doit aussi fournir des efforts, persévérer, accomplir les tâches nécessaires à la réalisation de son but, avoir un désir profond d'atteindre ses buts, aimer les activités entourant la réussite de son but, avoir confiance en elle-même, etc. Ce qu'on nomme « motivation » sont fréquemment les raisons du comportement (Gardner, 2005). Cependant, il explique que la motivation à apprendre une L2 ne peut simplement se mesurer avec des indicateurs tels que mentionnés précédemment. Énumérer des raisons qui expliquent le pourquoi nous désirons apprendre une langue n'est pas suffisant pour l'apprendre. Il doit y avoir d'autres

aspects, car une raison n'est pas une motivation en soi. Selon lui, c'est l'ensemble des caractéristiques cognitives, affectives et conatives qui démontrent le degré de motivation d'une personne (Gardner, 2005). Malgré que certaines études en apprentissage des langues suggèrent que la motivation est liée aux raisons, Gardner (2005) soutient que ces « orientations », intégratives ou instrumentales, ne sont pas suffisantes. Ce sont davantage les liens entre ces « orientations » qui permettent d'établir le degré de motivation d'une personne.

3.2.1 Le modèle fondamental de la motivation de l'apprentissage d'une L2 selon Gardner

Un premier lieu, il importe de comprendre le modèle fondamental sur lequel repose la théorie de Gardner. Il mentionne qu'il existe deux variables indépendantes : l'aptitude d'un individu et sa motivation. Évidemment, un individu qui a une grande aptitude pour les langues aura de la facilité à apprendre celles-ci. Selon Gardner (2005), quelqu'un qui est motivé, fournira des efforts constants, sera persévérant, aura du plaisir à faire les tâches, aura confiance en lui, et plus il réussira.

Selon le schéma du modèle fondamental à la Figure 1 ci-dessous, l'aptitude et la motivation ont tous deux un effet sur le contexte formel et informel de l'apprentissage d'une L2. Le contexte formel est la situation d'apprentissage telle une classe ou un cours privé par exemple, tandis que le contexte informel est celui de la vie de tous les jours comme regarder la télévision, surfer sur des sites Web, écouter des vidéos, faire un voyage. Lors d'un contexte formel, Gardner (2005) indique que les deux contextes sont impliqués à la même intensité. Par contre, lors du contexte informel, la motivation est davantage sollicitée, car celle-ci déterminera si l'individu participe au contexte ou non. De plus, le modèle suggère que le contexte culturel et éducationnel de l'individu influence sa motivation, mais n'a aucun effet sur les

aptitudes de celui-ci. Cependant, les deux entraîneront un effet sur l'apprentissage linguistique (Gardner, 2005).

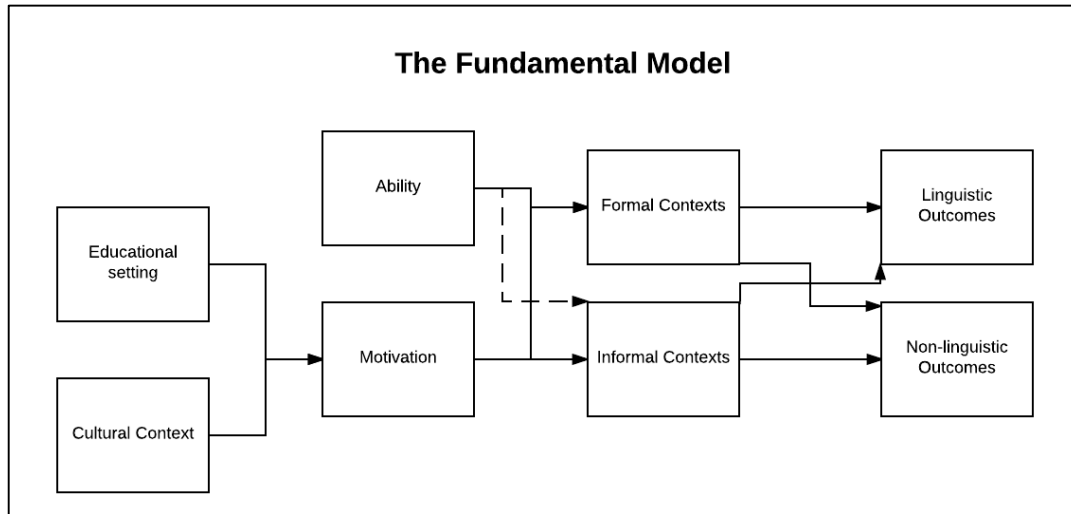


Figure 1: Le modèle fondamental de Gardner (2005)

Source: Gardner, R. C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition, Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk, London, Ontario, May 30, 2005.

Gardner (2005) ajoute qu'il y existe plusieurs facteurs qui influencent l'apprentissage d'une langue seconde : certains provenant de l'individu même et d'autres de l'environnement ou du contexte de celui-ci. Pour la suite de notre essai, nous mettrons l'accent sur le modèle socioéducatif de Gardner. Celui-ci se concentre davantage sur la motivation en apprentissage d'une L2 et les facteurs hautement liés à celle-ci, mais cela ne signifie point que Gardner discrédite tous les autres facteurs qui pourraient aussi jouer un rôle.

3.2.2 Le modèle socioéducatif de Gardner

En deuxième lieu, nous décrirons le modèle socioéducatif de Gardner (2005), à la Figure 2. Il classifie la motivation en deux types : la motivation liée à l'apprentissage de la langue (*Language Learning Motivation*) et la motivation liée à l'apprentissage en classe de langue seconde (*Classroom Learning Motivation*). Le

premier type fait référence à la motivation d'acquérir une langue seconde précise et au contexte culturel de l'étudiante ou de l'étudiant. Le deuxième type renvoie à une vision plus générale de la motivation soit celle en situation de classe ou au contexte éducationnel. Ainsi, on parle, entre autres, de la perception de l'étudiante ou de l'étudiant envers la tâche demandée, de l'influence de l'enseignante et de l'enseignant sur la motivation à apprendre, des caractéristiques de l'étudiante ou l'étudiant, du contenu du cours, du matériel pédagogique (Gardner, 2007). Il explique que ces deux types de motivation sont étroitement liés et ont un impact mutuel l'un sur l'autre. Tel qu'il est illustré à la Figure 2, tous deux influenceront, ensemble ou à leur tour, la motivation à apprendre une langue seconde, c'est-à-dire le comportement de l'étudiante ou étudiant en classe, la persévérance à apprendre la langue seconde, l'intérêt à avoir un contact avec l'autre culture et la rétention de la langue (Gardner, 2007).

3.2.2.1 L'attitude face à la situation d'apprentissage et le contexte éducationnel de l'étudiante ou l'étudiant (Classroom Learning Motivation)

Gardner (2007) constate que le contexte éducationnel a aussi un impact non seulement sur la motivation à apprendre une langue seconde, mais aussi pour toute autre matière à apprendre. Le système d'éducation dans lequel l'étudiante ou étudiant baigne, la qualité des programmes (comme le nombre d'heures consacrées à la matière), la motivation et la compétence de l'enseignante ou enseignant, l'environnement de la classe, etc. sont autant de composantes qui définissent ce contexte. Il précise que l'attitude envers la situation d'apprentissage (*Attitudes toward the Learning Situation*) influence l'intensité de la motivation, car l'attitude inclut toutes les variables qui peuvent être directement liées au système éducationnel et aux

expériences vécues par l'étudiante ou étudiant dans un environnement éducationnel (Gardner, 2007).

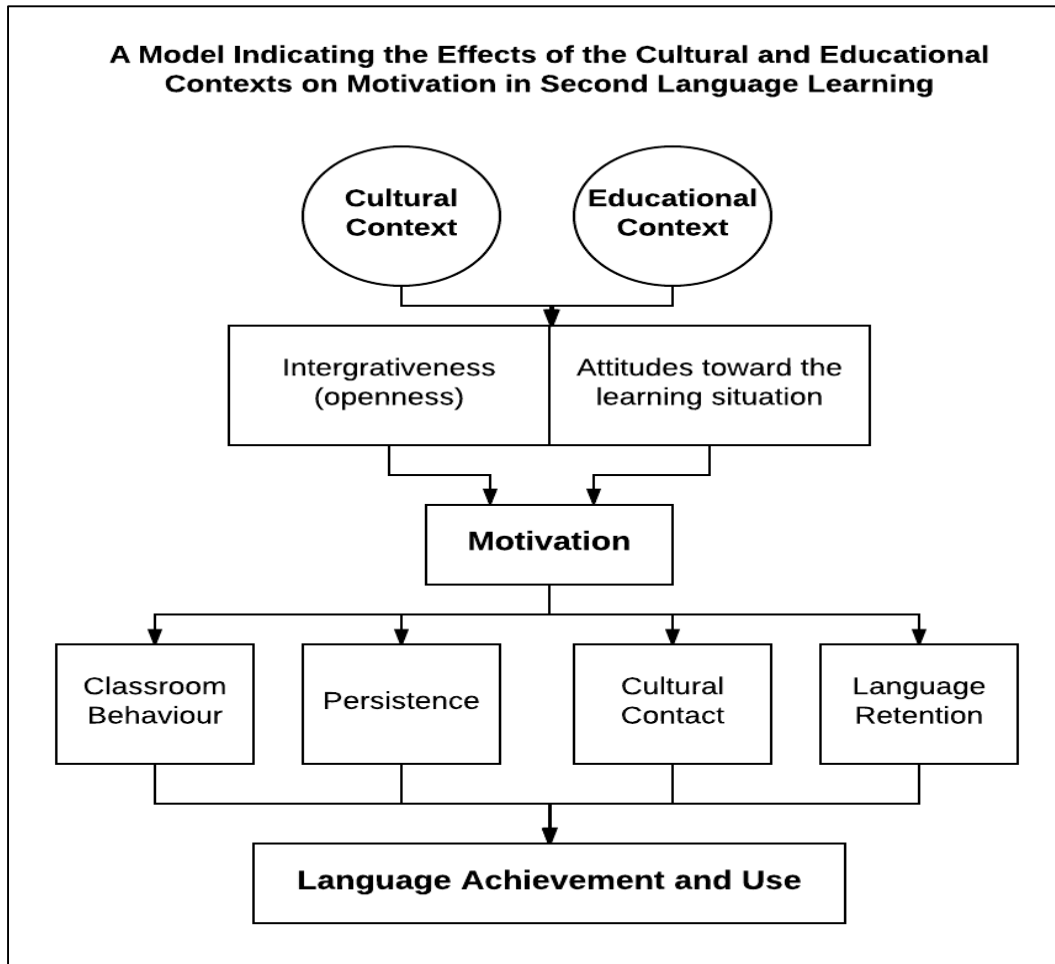


Figure 2: Modèle indiquant les effets du contexte culturel et éducationnel sur la motivation de l'apprentissage d'un L2 (2005)

Source: Gardner, R. C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition, Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk, London, Ontario, May 30, 2005.

3.2.2.2 L'intégration : l'attitude d'intégration et d'ouverture et le contexte culturel de l'étudiante ou l'étudiant (*Language Learning Motivation*)

Tout d'abord, l'attitude, une sous-composante de la motivation, joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde. L'attitude est l'appréciation ou l'évaluation que l'étudiante ou étudiant fait en regard à une situation (Fromkin,

Rodman, Hyams and Hummel, 2006). Selon Gardner (2007), il existe trois types d'attitudes au regard de l'apprentissage d'une langue seconde : envers une communauté et les habitants qui parlent cette langue, envers la langue à apprendre et envers les langues et l'apprentissage d'une langue au sens général (*Attitude towards the L2, Attitude towards the community, Attitude towards Learning the L2*). Gardner (2007) parle d'une attitude d'intégration et d'ouverture (*Integrativeness and Openness*). L'orientation intégrative (*Integrative Orientation*) est définie en tant qu'ouverture à s'intégrer à la communauté, d'être semblable, de s'exprimer comme eux, de vivre comme eux. Selon lui, celles et ceux qui sont ouverts aux autres cultures, ne mettront pas l'accent sur leur aspect ethnolinguistique en tant qu'identité. Ils sont plutôt en accord et capables de prendre des attributs de l'autre groupe (même si ce n'est seulement celui de la langue) afin que cela fasse partie de leur propre comportement (Gardner, 2005). Il ajoute que les étudiantes et étudiants proviennent d'un contexte culturel précis et celui-ci influence leurs attitudes, leurs croyances, leur personnalité, leurs idéaux, leurs attentes. À leur tour, ces composantes influenceront l'intérêt que l'étudiante ou étudiant aura à apprendre une langue seconde. Elle ou il sera influencé dans son désir de communiquer avec cette culture, d'apprendre cette culture et d'être ouvert envers toute autre communauté en général (*Desire to Learn the Language*) (Gardner, 2007). Le contexte culturel de l'étudiante ou étudiant teintera donc son attitude d'apprenant envers la langue seconde à apprendre qui influencera à son tour le degré de motivation de celui-ci.

3.2.2.3 Les autres facteurs influençant la motivation dans l'apprentissage d'une L2

Premièrement, lors de l'apprentissage d'une L2, l'anxiété liée à la langue (*Language Anxiety*) et celle liée à la classe de langue (*Language Class Anxiety*) à apprendre joue un rôle important et complexe. Celle-ci peut agir de deux façons : soit faciliter l'acquisition de la L2 ou à l'inverse, diminuer l'apprentissage ainsi que son utilisation. De plus, cette perception négative de l'anxiété influence aussi la confiance

en soi (Gardner, 2005, p.8). Conséquemment, un haut niveau d'anxiété lié à la L2 aura un effet sur son acquisition, mais inversement, les difficultés dans l'acquisition de la langue causeront de l'anxiété lors de l'utilisation de celle-ci. Malgré que l'anxiété est davantage liée à l'acquisition de la langue et non directement à la motivation selon Gardner (2005), il la perçoit quand même comme un facteur à considérer.

Deuxièmement, un autre facteur est l'orientation instrumentale (*Instrumentality*); c'est-à-dire la raison pratique, le but formel pour apprendre une L2 comme une promotion, un emploi, un diplôme, un voyage. Cette raison instrumentale influencera aussi le niveau d'acquisition d'une L2, mais elle passera certes par la motivation (Gardner, 2005, p.8). Selon lui, l'orientation instrumentale influencera le degré de motivation d'une personne à apprendre une langue, mais lorsque cet objectif sera atteint, la motivation à apprendre la langue ne perdurera pas nécessairement à travers le temps. Selon lui, il doit y avoir certaines circonstances spécifiques afin que cela soit aussi influençable que le désir d'apprendre une langue par exemple (Gardner, 2007). La Figure 3 illustre bien son modèle.

En somme, plusieurs dimensions affectent la motivation à apprendre une L2. Selon le Modèle socioéducatif de Gardner, les deux dimensions fondamentales lors de l'apprentissage d'une L2 sont : l'intégration (*Intergrativeness and Openness*) et l'attitude envers la situation d'apprentissage (*Attitude towards the Learning Situation*). L'intégration comprend l'orientation intégrative, l'attitude envers la langue et la communauté. L'attitude envers la situation d'apprentissage inclut tout ce qui est lié au contexte éducatif, du programme, du cours, de l'enseignante ou enseignant, au matériel, du climat de classe, etc. Son modèle tient compte de l'orientation instrumentale (*Instrumentality*), mais elle doit avoir des circonstances précises afin qu'elle perdure dans le temps. Sinon, lorsque l'objectif sera atteint, la motivation diminuera ou même disparaîtra. De plus, malgré le fait que l'anxiété joue davantage un rôle sur l'acquisition de la langue en soi plutôt que directement sur la motivation, il ne nie pas son effet.

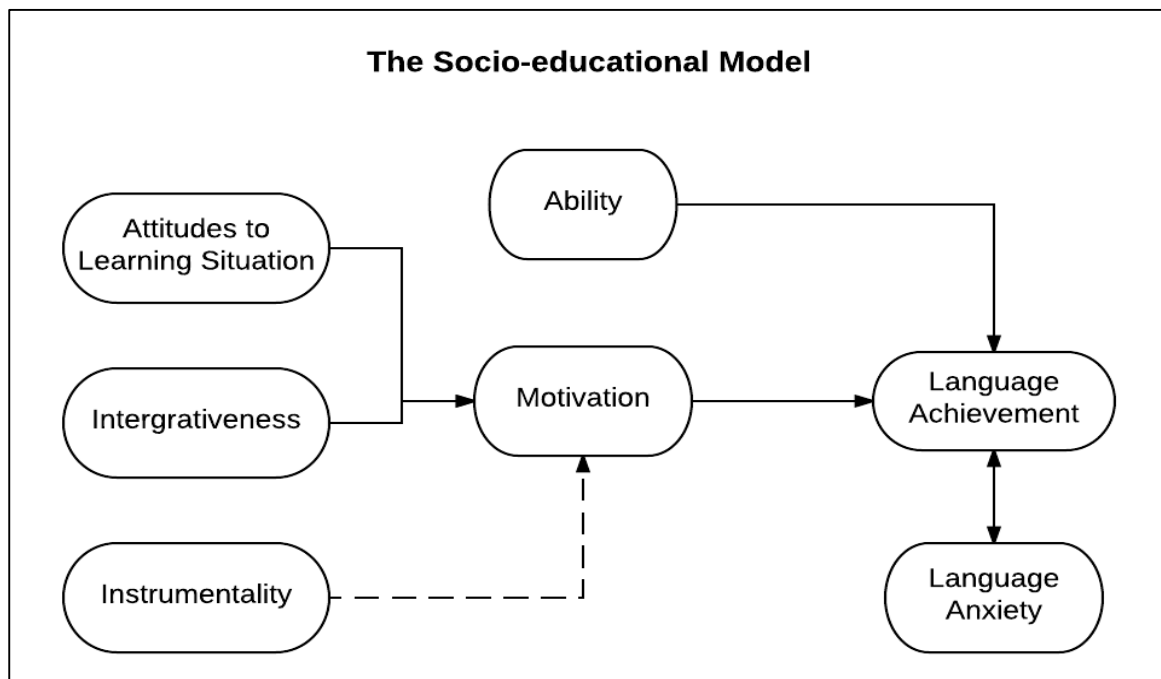


Figure 3 : le modèle socioéducatif de Gardner (2005)

Gardner, R. C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition, Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk, London, Ontario, May 30, 2005.

4 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Notre recherche utilisera donc certains outils du Web 2.0 afin d'évaluer si ceux-ci ont une influence sur la motivation à apprendre l'ALS chez les étudiantes et étudiants de niveau I au collégial. Le cours et les activités d'apprentissage seront conçus à l'aide des outils TIC du Web 2.0 dans une perspective connectiviste, constructiviste et socioconstructiviste permettant ainsi aux étudiantes et étudiants d'apprendre l'ALS dans un contexte éducatif différent. Celui offrira une accessibilité plus accrue au contexte culturel visé, soit le contexte anglophone.

Rappelons notre question de recherche: Étant donné que les étudiantes et étudiants de niveau I en ALS au collégial ont des lacunes reliées à leur manque de motivation à apprendre l'ALS, les TIC du Web 2.0 pourraient-elles avoir un effet positif sur leur motivation à apprendre l'ALS?

Notre essai poursuit deux objectifs spécifiques:

- Identifier la perception initiale de la motivation des étudiantes et des étudiants de niveau I en ALS au regard du modèle socioéducatif de Gardner et l'utilisation des outils du Web 2.0.
- Vérifier l'effet d'outils du Web 2.0 sur la motivation à apprendre l'ALS des étudiantes et des étudiants de niveau 1 au regard du modèle socioéducatif Gardner.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Notre essai a pour objectif général d'examiner les effets des TIC du Web 2.0 sur la motivation des étudiantes et des étudiants de niveau 1 à apprendre l'ALS. Selon certaines études, nous avons noté que l'utilisation des TIC du Web 2.0 influençait la motivation à apprendre des étudiantes et étudiants en général. Cependant, dans le contexte de l'apprentissage de l'ALS, l'utilisation des TIC du Web 2.0 a-t-elle un effet réel sur la motivation des étudiantes et des étudiants à apprendre l'ALS ? Nous faisons l'hypothèse qu'il y aurait un effet positif sur la motivation et nous aimerions explorer cette hypothèse à l'aide du modèle socioéducatif de Gardner.

Ce troisième chapitre porte sur la méthodologie utilisée pour cette étude. Notre recherche adopte une posture épistémologique post-positiviste et une approche quantitative. Dû au manque de connaissances sur ce thème de recherche et précisément sur les étudiantes et étudiants de niveau I en ALS, nous avons opté pour une expérimentation afin d'accroître les connaissances dans ce domaine. Cependant, notre devis est quasi expérimental, car il ne peut satisfaire les critères d'une recherche expérimentale. Étant donné certaines particularités, nous faisons appel à un devis avant-après à groupe unique. Nous abordons aussi le choix de notre échantillonnage, le déroulement et l'échéancier, nos techniques et nos instruments de mesure ainsi que nos méthodes de traitements et d'analyse des données. Enfin, nous discutons des aspects éthiques et de la scientificité de notre recherche.

1. LE TYPE D'ESSAI

Plusieurs possibilités s'offrent au chercheur quant à son choix de type de recherche. Dans ce cas-ci, nous avons déterminé que le type d'essai sera une recherche de type expérimental, plus précisément quasi expérimentale, car nous désirons « vérifier et expliquer des relations de cause à effet entre des variables, particulièrement lorsqu'il s'agit de démontrer l'efficacité d'une intervention » (Fortin, 2010, p.22). Nous avons évalué l'effet de l'utilisation des outils TIC du Web 2.0 sur la motivation en ASL des étudiantes et des étudiants de niveau 1 au regard du modèle socioéducatif de Gardner.

Dans les devis expérimentaux « [...] le chercheur introduit une intervention ou un traitement et évalue, auprès de groupes de participants, les effets de cette intervention sur d'autres variables » (Fortin, 2010, p.333). Cependant, puisque la recherche expérimentale nécessite « l'utilisation d'un groupe contrôle et fait appel à la randomisation, qui est la répartition aléatoire des sujets dans les groupes » (Fortin, 2010, p.336). et que selon une contrainte de la situation de recherche ceci ne peut pas être respecté, nous avons choisi la recherche quasi expérimentale. Celle-ci « utilise une structure similaire aux devis expérimentaux, mais ne satisfait pas totalement aux exigences du contrôle expérimental, puisqu'il manque soit la répartition aléatoire, soit les groupes de comparaison, soit les deux » (Fortin, 2010, p.346).

En effet, dans notre étude, l'échantillon est constitué par les étudiantes et les étudiants d'ASL qui sont classés au niveau 1 par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) ou le système d'évaluation du Cégep. Cette sélection n'est pas aléatoire. De plus, nous avons précisément sélectionné ce niveau d'ALS d'étudiantes et d'étudiants puisqu'il correspond à notre problème de recherche. Si nous avions choisi une randomisation, nous aurions pu avoir différents niveaux d'apprentissage de l'anglais tels qu'intermédiaire ou avancé. Cette différence aurait

changé les données et il aurait été difficile d'interpréter les résultats, car les comparatifs auraient été non équivalents, sans compter que ces niveaux n'auraient pas correspondu aux critères de notre problème de recherche. Aussi, dû à une autre contrainte d'instabilité des niveaux à l'intérieur des groupes, il n'a pu y avoir de groupe contrôle. L'hétérogénéité des groupes rend difficile une comparaison avec un groupe contrôle. La deuxième caractéristique d'un devis expérimental n'était donc pas non plus respectée. C'est pourquoi le devis quasi expérimental était plus approprié. « C'est un devis d'intervention qui suppose que les sujets ne sont pas choisis aléatoirement pour faire partie du traitement » (Fortin, 2010, p.33).

2. LE TYPE DE RECHERCHE ET L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Notre recherche emploie une posture épistémologique post-positiviste. Denzin et Lincoln (2000) cités dans Fortin (2010) précisent

qu'il existe une réalité objective indépendante de l'observation humaine, mais que cette réalité ne peut être connue qu'imparfaitement. Étant donné les limites humaines, cela signifie que l'objectivité n'est plus considérée comme atteignable de façon absolue, mais qu'elle se fonde sur des probabilités. (p. 25)

Celle-ci suppose une approche méthodologique quantitative. Elle vise à « établir des faits, de mettre en évidence des relations entre des variables au moyen de la vérification d'hypothèses, de prédire des relations de cause à effet ou encore de vérifier des propositions théoriques » (Fortin, 2010, p.27). Le but de notre recherche est de vérifier et valider notre hypothèse soit que les TIC du Web 2.0 aient un effet positif sur la motivation à apprendre l'ASL chez les étudiantes et étudiants de niveau 1. En outre, le cadre de référence de notre recherche nous a permis de prédire sur quelles dimensions du modèle socioéducatif de Gardner les TIC du Web 2.0 (la cause) ont une influence sur la motivation (l'effet). De plus, une approche quantitative nous permet

d'avoir un contrôle sur notre recherche. « Le chercheur a tout pouvoir sur la variable indépendante, en ce sens que c'est lui qui détermine, à divers degrés, le qui, le quoi, le quand, le où et le comment » (Kartensi et Savoie-Zajc, 2011, p.157). Effectivement, nous avons déterminé que l'échantillon serait constitué par les étudiantes et étudiants d'ALS de niveau 1, que l'expérimentation se déroulerait pendant les cours habituels de la session d'hiver 2017 au Cégep de Rimouski et que nous utiliserions un prétest et un post-test. Ces derniers sont des questionnaires prédéterminés à questions fermées et à énumération graphique. Les détails des questions sont explicités dans la section techniques et instruments de collecte de données.

2. LE CHOIX DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Comme il a été mentionné dans la première section de ce chapitre, en recherche quasi expérimentale, l'échantillonnage aléatoire n'est souvent pas possible. Ceci est dû aux contraintes contextuelles telles une institution d'enseignement ou une clinique. Dans la recherche de nature sociale telle l'éducation, il est difficile de répartir des participantes et participants sans qu'il y ait des préjugés et des influences au niveau des variables dépendantes. En parlant des études quasi expérimentales, Fortin (2010) précise que:

On ne peut utiliser des groupes équivalents résultant de la répartition aléatoire pour comparer les changements dans les variables dépendantes à la suite de l'application de la variable indépendante. Ces devis comportent plutôt des groupes de comparaison non équivalents, c'est-à-dire qu'ils ne partagent pas un ensemble de caractéristiques ou de conditions semblables. En l'absence de groupes équivalents, il est plus difficile d'attribuer les résultats à la variable indépendante, puisque l'on ne peut prendre en compte les caractéristiques présentes chez les groupes avant l'expérimentation. (p.346)

Dans notre recherche et notre contexte collégial, les participantes et les participants sont répartis selon le test de classement du Cégep de Rimouski, soit leurs résultats scolaires de quatrième et cinquième secondaire ou du SRAM. Malgré une présélection de niveau d'anglais, il existe quand même une variation d'habiletés des étudiantes et des étudiants à propos de l'ASL à l'intérieur d'un même niveau et dans un même groupe. Il arrive même que certaines étudiantes et certains étudiants soient sous-classés ou surclassés dus à des contraintes d'horaire. Par conséquent, avoir un groupe de comparaison équivalent devient pratiquement impossible. En dépit de cette situation, ce système de classement est le meilleur moyen d'assurer une validité et une fiabilité quant à une répartition des participantes et des participants à l'intérieur du groupe cible, car il permet de diminuer les variations d'habiletés langagières.

« Puisque le contrôle expérimental est plus limité dans les devis quasi expérimentaux, le chercheur doit être conscient de leurs limites, spécialement en ce qui concerne la validité expérimentale » (*Ibid*, p. 346), nous avons donc choisi un groupe qui pouvait potentiellement avoir davantage de caractéristiques communes en lien avec des problèmes de motivation, soit les étudiantes et étudiants d'ASL de niveau 1. Selon l'étude de Fouriner et Guertin (2007), ceux-ci présentent des difficultés au sujet de la motivation à apprendre l'ALS. Dans la mesure où le type de devis employé « requiert un petit nombre de participants » (Fortin, 2010, p.350), nous avons opté pour deux échantillons de convenance parmi deux groupes de 25 participantes et participants chacun qui utilisaient le Web 2.0 en apprentissage d'une ALS. Parmi ces deux groupes, 24 étudiantes et étudiants ont répondu au prétest, 17 étudiantes et étudiants au post-test et 3 participantes ou participants n'ont pas répondu aux 6 dernières questions du post-test.

3. LE DÉROULEMENT

Notre collecte de données s'est déroulée sur une période d'une session, soit celle de l'hiver 2017. Les contraintes administratives nous ont imposé cette courte période puisque les groupes changent d'une session à l'autre. Autrement, il aurait été difficile d'assurer la stabilité du groupe dû aux ajouts ou aux changements des étudiantes et étudiants. Le cours d'anglais niveau I (604-100-MQ) a été divisé en trois parties. Chacune de ces parties avait un thème différent. Dans le cadre de notre recherche, nous avons traité deux des trois thèmes. Le dernier étant les évaluations finales. Notre expérimentation a été échelonnée sur 10 semaines entre février et avril 2017. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons l'organisation et la conception du cours ainsi que les activités pédagogiques en lien avec le Web 2.0 et les théories de l'apprentissage.

3.1 Les outils du Web 2.0 privilégiés dans le cours d'anglais 604-100-MQ

Tout d'abord, afin d'organiser le cours, les leçons et les activités pédagogiques, nous avons choisi la plateforme d'apprentissage Moodle. La conception de cette plateforme permet une organisation logique d'un cours et elle offre la possibilité d'organiser les contenus en modules d'activités pédagogiques. Nous avons organisé le cours en semaines, incluant des sections pour les devoirs de la semaine et nous avons déposé tous les documents et les liens Web dont les étudiantes et étudiants avaient besoin. Ils avaient accès à la plateforme via un ordinateur ou un appareil mobile.

En plus de leur accès à Moodle, les étudiantes et étudiants au Cégep de Rimouski ont tous un compte Google et une adresse *Gmail* du Cégep, car nous avons une licence *Google for Education*. Ceci leur permet ainsi qu'aux enseignantes et enseignants d'avoir accès à une panoplie d'applications destinées à l'éducation, entre autres. Nous

avons opté pour l'utilisation de la *GSuite*, car elle correspondait à notre vision de l'apprentissage, liée au connectivisme, puisqu'elle permet la collaboration, le partage et la production de connaissances en ligne.

De plus, puisque nous n'avions pas toujours accès à un laboratoire informatique pendant 3 heures de classe toutes les semaines, nous avons choisi d'utiliser le mobile. Les étudiantes et étudiants pouvaient utiliser soit une tablette soit un cellulaire. La plupart ont opté pour le cellulaire. Ils devaient télécharger les applications de Moodle, Google (*GSuite*) ainsi que les dictionnaires *Wordreference* et *Merriam Webster*. Ils avaient donc accès au cours et aux documents du cours sur le bout des doigts et en tout temps.

Le dernier outil que nous avons utilisé est directement lié à l'apprentissage de l'ALS. Nous avons choisi le site Web EnglishCentral, car il permet l'apprentissage de l'ALS de manière interactive. Nous avons seulement utilisé la version gratuite du site afin de ne pas leur occasionner de coûts. Cependant, ceci ne nous permettait pas d'avoir un accès illimité sur certains aspects. Ce site a surtout été utilisé dans une perspective d'amélioration de la compréhension d'un message oral, une grande difficulté pour les étudiantes et étudiants de niveau I. Il a aussi été utilisé pour des tutoriels de notions de grammaire, l'acquisition de vocabulaire et la pratique de l'expression orale, notamment la prononciation. Les étudiantes et étudiants devaient répéter les phrases contenues dans les vidéos et le système leur donnait des rétroactions positives après chaque phrase afin de les encourager et une note à la fin de la vidéo. La Figure 4 montre un exemple d'activité d'écoute qu'ils avaient à faire hebdomadairement. Le site a aussi été utilisé pour une discussion en ligne sur Skype avec un enseignant de EnglishCentral. Cette personne discutait avec eux et les classait dans un niveau selon leurs habiletés langagières. Ensuite, ils recevaient un rapport de la rencontre détaillant leurs forces, les erreurs commises, les points à améliorer et les suggestions d'activités à faire sur le site. Les Figures 5 et 6 montrent un exemple du rapport.



Figure 4: Un exemple d'activité de EnglishCentral

EnglishCentral Browse User Stories Sign-in Register for Free

Unit 1 : Sights to See Unit 2 Unit 3 Unit 4 Unit 5

Our Trip to Korea The Rise of Bangkok The World's Largest Butterfly Garden Turkey, Home of Two Continents The Taj Arabia of Dubai Italy's Eye Trick Architecture

Watch the video

Learn the words

Speak the lines

GoLive!
Take a FREE lesson with a Tutor

Register for FREE

Figure 5: Un exemple de la synthèse du rapport dans EnglishCentral

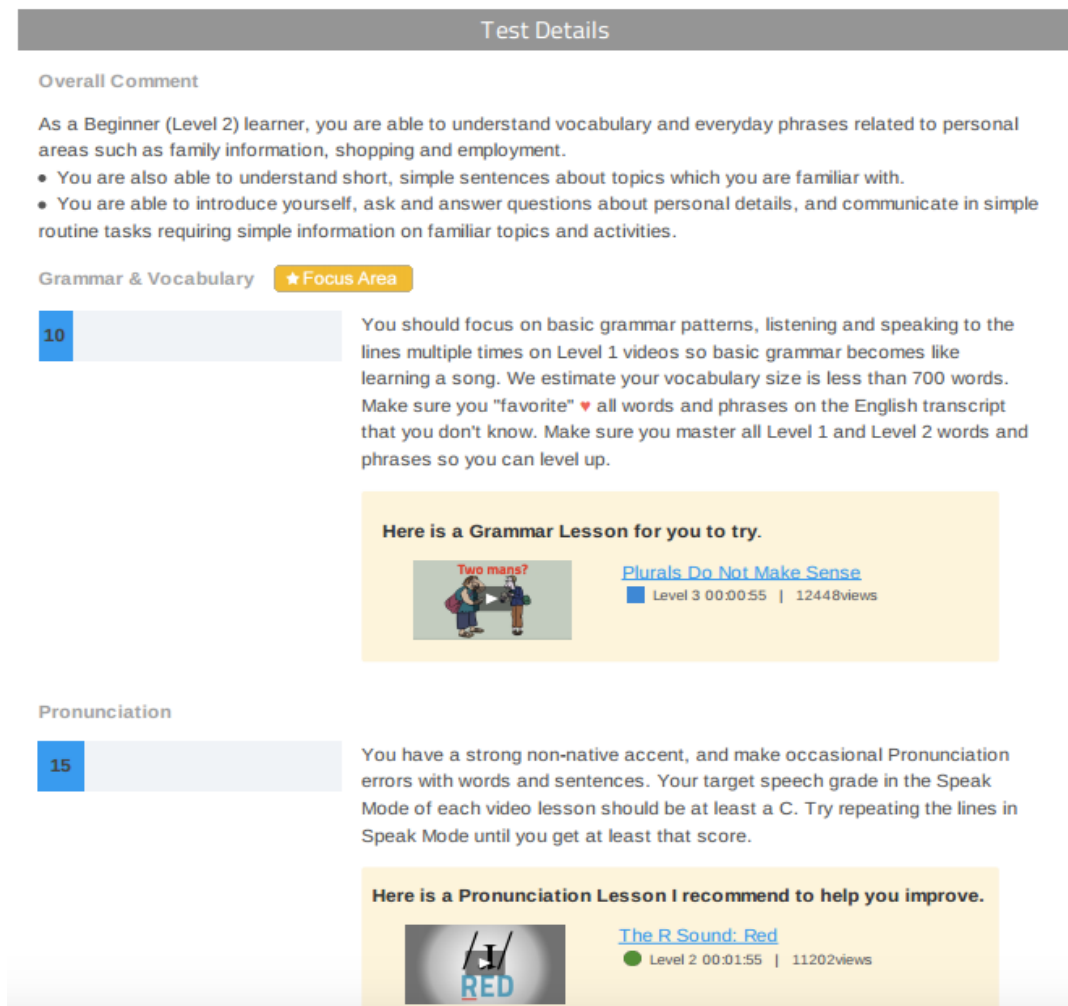


Figure 6: Un exemple d'un rapport détaillé de EnglishCentral

3.2 Les activités pédagogiques en lien avec le Web 2.0 et les théories d'apprentissage

Dans cette partie, nous détaillons certaines activités pédagogiques faites dans le cadre de la recherche. Elles sont divisées selon les compétences ministérielles auxquelles nous avons ajouté la grammaire, car nous devons la travailler avec les étudiantes et étudiants.

3.2.1 *Exprimer un message simple en anglais*

Cette compétence a été acquise de manière progressive tout au long de la session. Les deux premières évaluations ont été réalisées à l'aide du module de laboratoire de langue dans Moodle. Les étudiantes et étudiants devaient répondre à une question, enregistrer leur réponse et la déposer dans le module. L'enregistrement devait se faire en continu dû à la conception du module. Ils pouvaient s'enregistrer plus d'une fois, mais devaient respecter le temps alloué à l'évaluation. Ceci leur permettait de se réécouter et d'évaluer leur performance. Ils acheminaient seulement leur meilleure performance. Pour une de ces activités, ils devaient faire état des résultats d'un sondage sur les habitudes de marketing de leur proche. Donc, préalablement à l'évaluation, en équipe de deux, ils ont conçu un questionnaire, en ligne, en anglais à l'aide de *Google Form* et l'ont acheminé par courriel ou partage à 20 personnes de leur entourage. Ensuite, ils ont mis à l'essai leurs habiletés d'expression orale en contexte authentique à l'aide de la discussion sur Skype avec l'enseignante ou enseignant de *English Central*. Cette activité leur a permis d'interagir avec une tierce personne anglophone qui était d'une autre culture, par exemple asiatique. Ils ont dû composer avec les accents pour comprendre et se faire comprendre. Puis, la dernière activité pédagogique dans le cadre de notre recherche consistait en la préparation d'une présentation en équipe sur une célébration spéciale d'un autre pays. Chaque équipe tenait un kiosque et à tour de rôle, ils devaient présenter leur célébration. À ce moment, ils devaient enregistrer leur présentation à l'aide de leur cellulaire. Ils pouvaient aussi interagir avec les autres qui se présentaient à leur kiosque. Ils ont acheminé leur présentation par courriel ou la partageait s'ils l'avaient sauvegardée dans *Drive* (espace de stockage dans leur compte Google).

3.2.2 *Rédiger et réviser un message en anglais*

Cette compétence a été pratiquée, mais seulement évaluée une fois, car nous avons mis l'accent sur l'expression orale. Nous avons tous commencé à parler avant même d'apprendre à écrire. À la suite des activités de compréhension de lecture et d'écoute, les étudiantes et étudiants devaient répondre à une des deux questions et rédiger un texte d'opinion de 200 mots minimum. Ils ont rédigé leur texte sur Google Docs et l'ont partagé à l'enseignante afin que je puisse en faire une correction électronique. À la suite des corrections, ils devaient réviser leur texte et le corriger pour une deuxième évaluation. Lors de la rédaction et de la correction de leur texte, ils avaient droit aux dictionnaires en ligne, au correcteur linguistique dans Google Docs, à leurs ressources grammaticales, mais aucun traducteur en ligne n'était autorisé.

3.2.3 *Les compréhensions de lecture et d'écoute*

Ces deux compétences ont fait l'objet d'évaluations formatives tout au long de la session à l'aide de différents types de rétroactions afin de les préparer à leur évaluation finale. Celles-ci ont été pratiquées de la même façon. Pour chaque texte à lire et vidéo assigné, les étudiantes et étudiants devaient faire un résumé sous la forme d'une carte conceptuelle à l'aide de *Lucidchart*, un logiciel de carte conceptuelle collaboratif, gratuit et en ligne. Avec *Lucidchart*, nous pouvons collaborer à l'élaboration de carte conceptuelle, et ce, même à distance. Dans ce logiciel, nous y retrouvons des outils de communication comme le chat. La première fois, ils ont créé une carte individuellement et l'ont comparée avec celles de leurs pairs. À quelques autres occasions, ils ont collaboré à faire des résumés sous forme de cartes. Il est à noter qu'ils devaient toujours partager leur production avec leur enseignante afin qu'elle puisse y ajouter des commentaires en ligne ou même attribuer une rétroaction

sous forme d'un nombre d'étoiles. La Figure 7 est un exemple d'une production d'un étudiant.

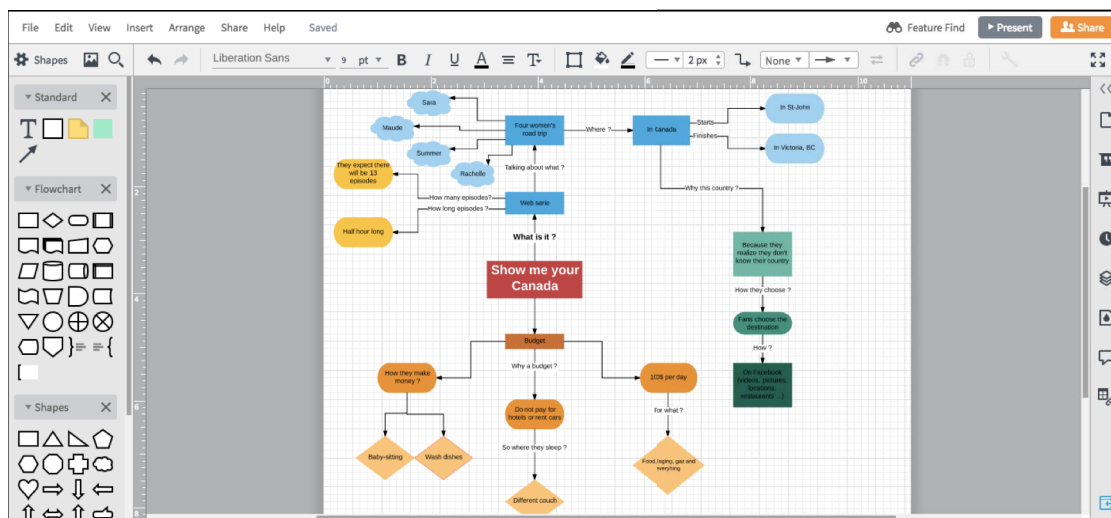


Figure 7: un exemple d'un résumé sous forme de carte conceptuelle à la suite d'une activité d'écoute.

3.2.4 La grammaire

La grammaire ne fait pas partie des compétences ministérielles, car elle est incluse à l'intérieur de la compétence écrite et orale. Afin de revoir et d'apprendre les notions de grammaire, nous avons choisi une approche centrée sur l'étudiante ou étudiant, soit la pédagogie inversée. Chaque semaine, les étudiantes et étudiants devaient visionner des tutoriels de grammaire provenant pour la plupart de *English Central* et prendre des notes sur ces notions de grammaire. Il arrivait que l'enseignante devait assigner un tutoriel supplémentaire provenant de *YouTube* pour pallier à certaines lacunes explicatives. Ensuite, ils devaient mettre en pratique la notion dans des exercices en ligne. La semaine suivante, il y avait toujours un retour et une activité sur la notion de grammaire sous forme de jeux, d'activités interactives, de jeu-questionnaire, de compétition. Par exemple, *Kahoot* est un outil interactif qui leur permet d'être actifs tout en apprenant. Il s'agit d'une plateforme gratuite en ligne qui

permet aux enseignantes et enseignants de préparer des jeux et des jeux-questionnaires. Le jeu-questionnaire est projeté à l'écran en avant de la classe et l'enseignante ou enseignant le contrôle. Celui-ci défile les questions une à la fois et les étudiantes et étudiants devaient répondre aux questions une à la fois, mais avec leur cellulaire. Le cellulaire agit comme un télévotant. Ceci permet de revoir les notions comprises et celles qui ne sont pas maîtrisées et de faire les correctifs nécessaires. L'interactivité entre les pairs et l'enseignante ou enseignant et la compétition, lorsqu'ils sont en équipe, dynamisent la notion de grammaire. La Figure 8 montre un exemple de jeu-questionnaire lorsqu'il est projeté en classe. Les étudiantes et étudiants devaient voter en sélectionnant la bonne réponse associée à la couleur ou la forme géométrique.

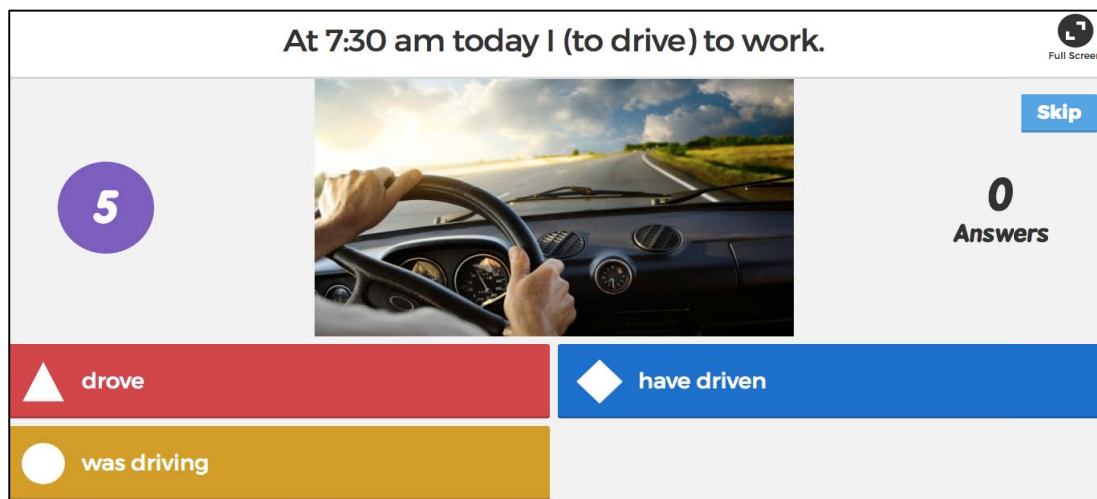


Figure 8: un exemple du jeu-questionnaire produit à l'aide de Kahoot

4. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin de mener à terme notre recherche, nous avons utilisé certaines techniques et instruments de collectes de données. Précisément, notre choix s'est arrêté sur le devis avant-après à groupe unique. Ce type de devis

évalue un seul groupe de sujets avant et après l'intervention en vue de mesurer les changements survenus dans la variable dépendante. L'effet du traitement ou de l'intervention est déterminé par la différence entre les scores obtenus au prétest et au post-test. (Fortin, 2010, p.347)

C'est exactement ce qui a été fait dans le cadre de notre recherche. De plus, en fonction de nos objectifs de recherche, il en va de soi que nous avons utilisé le questionnaire. Il s'agit de la forme de collecte de données la plus fréquente, car elle « a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connues, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions » (Fortin, 2010, p.433). Sa grande souplesse nous offre le choix d'avoir des questions fermées et ouvertes, à choix multiples, dichotomiques, par ordre de rang, à énumération graphique. Notre recherche a utilisé les questions fermées, car « elles sont simples, permettent le codage facile des réponses, leur analyse rapide et peu coûteuse, ainsi que de faire l'objet d'un traitement statistique. De plus, elles sont uniformes et ajoutent à la fidélité des données [...] » (Fortin, 2010, p.436). Nous avons donc employé un pré-test et un post-test pour mesurer les variations des scores suite à l'expérimentation. Nos questionnaires contenaient des affirmations liées aux dimensions de la motivation à l'apprentissage d'une L2 selon le modèle socioéducatif de Gardner. En outre, ceux-ci sont à énumération graphique puisque nous avons demandé aux étudiantes et étudiants leur appréciation sur une échelle de Likert de 7 points : tout à fait en désaccord, en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, en accord, tout à fait en accord et non applicable. Notre questionnaire est joint en annexe pour consultation.

Dans le cas de notre étude, nous avons donc eu recours à l'instrument *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) de Gardner (1985) afin de mesurer l'attitude des étudiantes et étudiants envers les dimensions de la motivation de cet auteur. Gardner utilise jusqu'à 19 mesures qui sont classées sous neuf dimensions. Pour notre étude, nous avons sélectionnés celles qui nous semblaient les plus pertinentes et appropriées à notre contexte de recherche. Celles-ci ont également été choisies en lien avec les deux éléments fondamentaux du modèle socioéducatif de Gardner, soit le

contexte culturel et l'intégration (*Intergrativeness and Openness*) et le contexte éducationnel (*Learning Situation*). En plus de ces éléments fondateurs, nous avons aussi pris en compte l'orientation instrumentale (*Instrumentality*) et l'anxiété tel que le modèle le démontre. Enfin, puisque nous voulions évaluer les effets des outils du Web 2.0 sur ces dimensions, nous avons inclus des questions à ce sujet à l'intérieur des dimensions et une section résumant les dimensions et le Web 2.0. Les tableaux 4 à 9 font état des dimensions sélectionnées de la motivation ainsi que les questions associées à celles-ci et leur traduction française.

Tableau 4
L'attitude envers l'anglais et la communauté
(Attitudes towards English Language and the L2 Community)

Traduction des questions en français et adaptation	Questions de Gardner en anglais
1. La plupart des personnes anglophones sont très amicaux et il est facile de s'entendre avec eux; je serais chanceuse ou chanceux de les avoir en tant qu'amies ou amis.	Most native English speakers are so friendly and easy to get along with, we are fortunate to have them as friends.
2. Les personnes anglophones sont très sociables et gentilles.	Native English speakers are very sociable and kind.
3. J'aimerais connaître plus de personnes anglophones.	I would like to know more native English speakers.
4. J'aimerais pouvoir lire les journaux et les magazines en anglais.	I wish I could read newspapers and magazines in many foreign languages.
5. J'aimerais vraiment pouvoir utiliser le Web 2.0 en anglais.	N/A

Tableau 5
L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais
(Attitudes towards Learning English)

Traduction des questions en français et adaptation	Questions de Gardner en anglais
6. J'aimerais vraiment apprendre anglais.	I would really like to learn English.
7. Je prends vraiment du plaisir à apprendre l'anglais.	I really enjoy learning English.
8. Apprendre l'anglais est une perte de temps.	Learning English is a waste of time.
9. Apprendre l'anglais est vraiment intéressant.	Learning English is really great.
10. Je crois que ma classe d'anglais est ennuyante.	I think my English class is boring.
11. L'usage du Web 2.0 dans le cours a rendu l'apprentissage de l'anglais intéressant.	N/A
12. L'usage du Web 2.0 dans le cours a rendu l'apprentissage de l'anglais motivant.	N/A

Tableau 6
L'attitude envers la situation d'apprentissage
(Attitudes towards Learning Situation)

Traduction des questions en français et adaptation	Questions de Gardner en anglais
13. Je reportais le plus possible les devoirs de mon cours d'anglais.	I put off my English homework as much as possible.
14. Je prends la peine d'essayer de comprendre tous les aspects de l'anglais.	I make a point of trying to understand all the English I see and hear.
15. J'avais davantage de plaisir dans mes activités en cours d'anglais que dans mes autres cours.	I enjoy the activities of our English class much more than those of my other classes.
16. J'avais davantage de plaisir dans mes activités en cours d'anglais que dans mes autres cours à cause de l'usage du Web. 2.0	N/A
17. Lorsque j'avais un problème à comprendre quelque chose dans ma classe d'anglais, je demande toujours de l'aide à mon enseignant.	When I have a problem understanding something in my English class, I always ask my teacher for help.
18. Lorsque j'avais un problème à comprendre quelque chose dans ma classe d'anglais, j'utilisais le Web 2.0.	N/A

Tableau 7
L'orientation intégrative (Integrative Orientation)

Traduction des questions en français et adaptation	Questions de Gardner en anglais
19. Étudier l'anglais est important parce que cela me permettra d'être plus à l'aise avec les anglophones.	Studying English is important because it will allow me to be more at ease with people who speaks English.
20. Étudier l'anglais est important car cela m'aidera à comprendre et apprécier le mode de vie des personnes anglophones.	Studying English is important because it will enable me to better understand and appreciate the English way of life.
21. Je désire apprendre très bien l'anglais afin que cela devienne naturel.	I want to learn English so well that it will become natural to me.
22. Étudier l'anglais est important, car je serai capable d'interagir facilement avec des personnes anglophones.	Studying English is important because I will be able to interact more easily with speakers of English.
23. J'aurais aimé avoir plusieurs amis et amies anglophones.	I wish I could have many native English speaking friends.

Tableau 8
L'orientation instrumentale (Instrumental Orientation)

Traduction des questions en français et adaptation	Questions de Gardner en anglais
24. Étudier l'anglais est important parce que j'en aurai besoin pour ma carrière.	Studying English is important because I will need it for my career.
25. L'anglais est très important dans mon programme.	English is a very important part of the school program.
26. Étudier l'anglais est important, car cela sera utile pour décrocher un emploi.	Studying English is important because it will be useful in getting a good job.

Tableau 9
L'anxiété en classe d'anglais (English Class Anxiety)

Traduction des questions en français et adaptation	Questions de Gardner en anglais
27. Je ne suis jamais vraiment certain de moi lorsque je parle en anglais en classe.	I never feel quite sure of myself when I am speaking in our English class.
28. Je suis confiant lorsqu'on me demande de parler en anglais en classe.	I feel confident when asked to speak in my English class.
29. Cela me gêne de répondre volontairement à une question dans mes cours d'anglais.	It embarrasses me to volunteer answers in our English class.
30. Cela m'inquiète que d'autres étudiants dans la classe semblent parler mieux anglais que moi.	It worries me that other students in my class seem to speak English better than I do.
31. Je deviens nerveux lorsque je parle en anglais dans mon cours d'anglais.	I get nervous when I am speaking in my English class.

Tableau 10
Résumé des dimensions liées au Web 2.0

Traduction des questions en français et adaptation	Questions de Gardner en anglais
32. Mes parents croient que je devrais passer plus de temps à étudier l'anglais en utilisant le Web 2.0.	N/A
33. Mon attitude envers l'anglais et la communauté anglophone a changé de manière positive depuis que j'utilise le Web 2.0 dans mon cours d'anglais.	N/A
34. Mon attitude envers l'apprentissage de l'anglais a changé de manière positive depuis que j'utilise le Web 2.0 dans mon cours d'anglais.	N/A
35. L'utilisation du Web 2.0 dans mon cours d'anglais m'a permis d'être plus à l'aise avec la communauté anglophone.	N/A
36. L'utilisation du Web 2.0 dans mon cours d'anglais m'a aidé à comprendre et apprécier le mode de vie anglophone.	N/A
37. Étudier l'anglais est important parce que j'en aurai besoin pour communiquer et interagir sur le Web 2.0 avec des interlocuteurs anglophones.	N/A
38. L'usage du Web 2.0 dans mon cours d'anglais m'a rendu plus confiant ou confiante lorsqu'on me demande de parler en anglais en classe.	N/A

5. LA MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DE DONNÉES

La recherche quantitative utilise fréquemment les tests statistiques à des fins d'analyse et de traitement des données. « Elle vise essentiellement à décrire les caractéristiques de l'échantillon et à répondre aux questions de recherche. » (Fortin, 2010, p.481) Notre choix de tests statistiques dépend surtout de notre objectif visé, dans notre cas celui de vérifier des relations causales et nous permet « de déterminer si les

résultats obtenus confirment ou infirment les hypothèses » (Fortin, 2010, p.514). Notre recherche analyse les données à l'aide des statistiques descriptives de distribution de fréquences. Ainsi, nous pouvons percevoir la modalité et la distribution de nos données.

6. LES ASPECTS ÉTHIQUES

L'éthique de la recherche a une grande importance lorsque nous menons des expériences avec des êtres humains. Il faut s'assurer de ne pas léser ceux-ci dans leurs droits fondamentaux. Selon le Fonds de la recherche en santé du Québec (FQSQ, 2008) cité dans Fortin (2010), celle-ci est « la discipline qui propose un ensemble de règles de conduite propices au bien-être humain et au respect des personnes (p.6) » (p.95). Il ajoute que « les règles de conduite se rapportent à l'agir dans le domaine de la recherche de la scientifique (p.6) » (p.95). Ces règles de conduite sont fondées sur le respect de la personne et le principe de dignité humaine. L'application de ces règles a été contrôlée et assurée par le Comité d'éthique à la recherche du Collège de Rimouski (CÉRCR). Nous avons dû tout d'abord remplir un formulaire pour une première évaluation du projet et ensuite une rencontre a été établie lors de laquelle nous avons été informée des ajustements à faire. Ces ajustements ont été réalisés et nous avons pu recevoir notre certificat éthique par la suite.

Premièrement, notre recherche respectait la dignité des participantes et participants, car elle protégeait leurs intérêts et leur intégrité physique, psychologique ou culturelle. « Le respect de la dignité humaine suppose le respect de l'intégrité de la personne et des conditions qui lui permettent non seulement de vivre, mais aussi de s'épanouir et d'exercer ses droits de citoyenneté » (Fortin, 2010, p.101). Notre expérimentation avait le souci de reproduire le contexte de classe habituel afin que les participantes et participants ne se sentent pas dans un laboratoire et afin de favoriser un apprentissage équivalent à celui des autres groupes.

Deuxièmement, les étudiantes et étudiants avaient un formulaire de consentement à signer afin qu'ils puissent exercer leurs droits librement et de manière éclairé. « Le respect de la personne et de sa liberté de choix repose sur le principe d'autonomie selon lequel toute personne a le droit et la capacité de décider d'elle-même, en toute connaissance de cause, de participer ou non à l'étude » (Fortin, 2010, p.102). Les participantes et participants ont été informés de la recherche, de son contenu, des implications de celle-ci et de leur engagement. Ces informations ont été données lors du premier cours en classe avec la remise du plan d'études et ils ont eu une semaine pour réfléchir avant de signer leur consentement. Toutefois, si une étudiante ou un étudiant ne désirait plus faire partie de la recherche à tout moment, elle ou il pouvait se désister sans se sentir lésé autant dans ses droits que dans ses apprentissages. Il ou elle a pu continuer son cours comme tout autre étudiante ou étudiant qui ne participait pas à la recherche.

Troisièmement, notre expérimentation respecte le droit à la vie privée et à la protection des renseignements personnels. « Ce principe entraîne le droit à l'intimité, à l'anonymat et à la confidentialité des données » (Fortin, 2010, p.103). Lors du consentement libre et éclairé, la participante et le participant a eu le choix d'accepter ou non de donner des renseignements personnels à la chercheuse. Ces données servent uniquement à dresser un profil du groupe au sujet de l'apprentissage de l'ALS. Notre recherche respecte également la confidentialité de chacune et chacun. Les participantes et participants ont complété le questionnaire en ligne et il était ainsi impossible de lier l'identité de la participante ou du participant aux réponses.

Finalement, nous avons respecté la justice et l'intégrité des participantes et participants. Ceci « renvoie aux notions d'impartialité et d'équité dans le choix ou l'application des méthodes, des normes et règles, et à la notion d'objectivité dans le processus d'évaluation » (Fortin, 2010, p.104). Lors de la rencontre d'explication de la recherche, les participantes et participants ont été informés des bienfaits et des inconvénients de la recherche et de leur participation.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous avons formulé notre question générale de recherche de la manière suivante : étant donné que les étudiantes et les étudiants de niveau I en ALS au collégial ont des lacunes à apprendre cette langue, les TIC du Web 2.0 pourraient-elles avoir un effet positif sur leur motivation à apprendre l'ALS ? Plus précisément, notre recherche poursuit deux objectifs spécifiques :

- Identifier la perception initiale de la motivation des étudiantes et étudiants de niveau I en ALS au regard du modèle socioéducatif de Gardner et l'utilisation des outils du Web 2.0.
- Vérifier l'effet d'outils du Web 2.0 sur la motivation des étudiants de niveau I dans l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, au regard du modèle socioéducatif Gardner.

Dans le but de répondre adéquatement à cette question de recherche et à ces deux objectifs spécifiques, les étudiantes et les étudiants de niveau I en ALS ont répondu à deux questionnaires : un prétest et un post-test. Les deux questionnaires contiennent deux parties : la première renferme 11 questions à propos du profil des répondantes et des répondants, et la deuxième, 31 affirmations liées aux dimensions de Gardner (2005). Cependant, le post-test contient 37 questions, car il y a 6 questions supplémentaires qui lient le Web 2.0 aux dimensions de la motivation de Gardner (2005).

En tout, 24 personnes ont répondu au prétest, 17 au post-test et 3 personnes n'ont pas répondu aux 6 dernières questions du post-test. La première partie de ce chapitre mettra l'accent sur les résultats du prétest et du post-test à propos du profil des

répondantes et répondants et des dimensions de la motivation du modèle socioéducatif de Gardner (2005). Ensuite, une discussion et une analyse de ses données suivront pour ainsi conclure avec une synthèse de celles-ci.

1. LE PROFIL DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS

Sous cette section, nous présentons le profil des répondantes et répondants lors du prétest et post-test. Une discussion au regard de ces résultats termine cette partie.

1.1 Les répondantes et répondants au prétest

Pour les besoins de notre étude, 11 questions permettent d'établir le profil des répondantes et répondants. Nous débuterons par la description des répondantes et répondants du prétest. Rappelons qu'il y avait au total 24 répondantes et répondants. La Figure 9 présente les résultats des questions 1 à 4 en lien avec le profil des répondantes et répondants au pré-test et la Figure 11 présente les résultats des questions 5 à 11 en lien avec le profil des répondantes et répondants au pré-test.

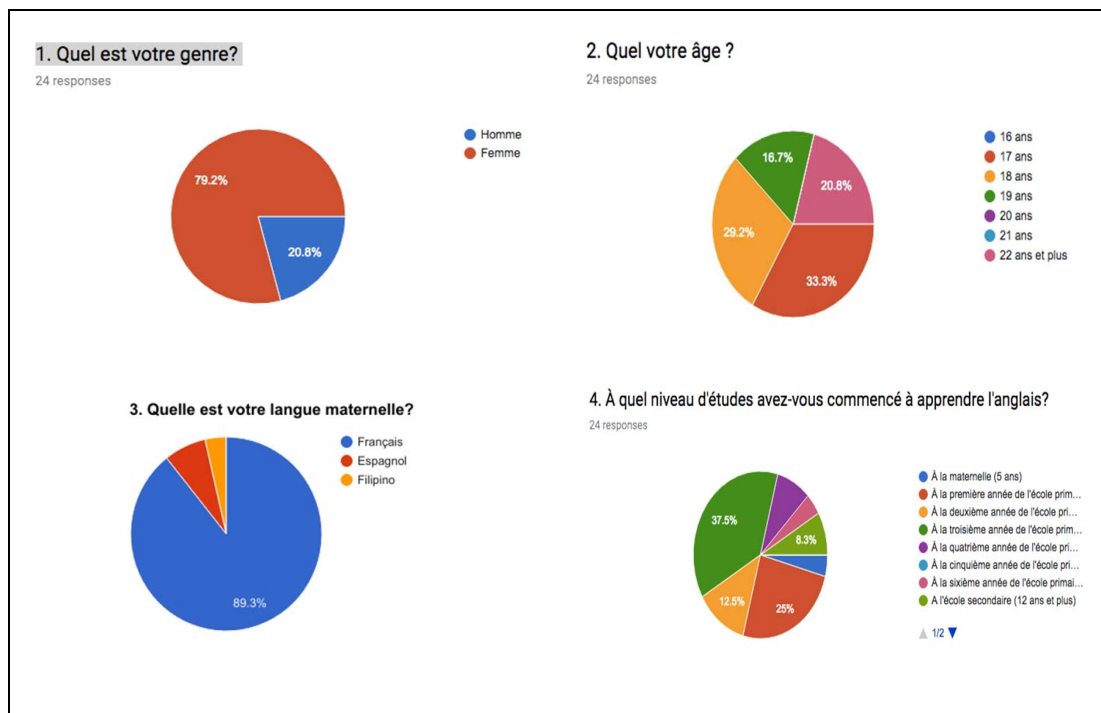


Figure 9: Les résultats des questions 1 à 4 en lien avec le profil des répondantes et répondants au pré-test

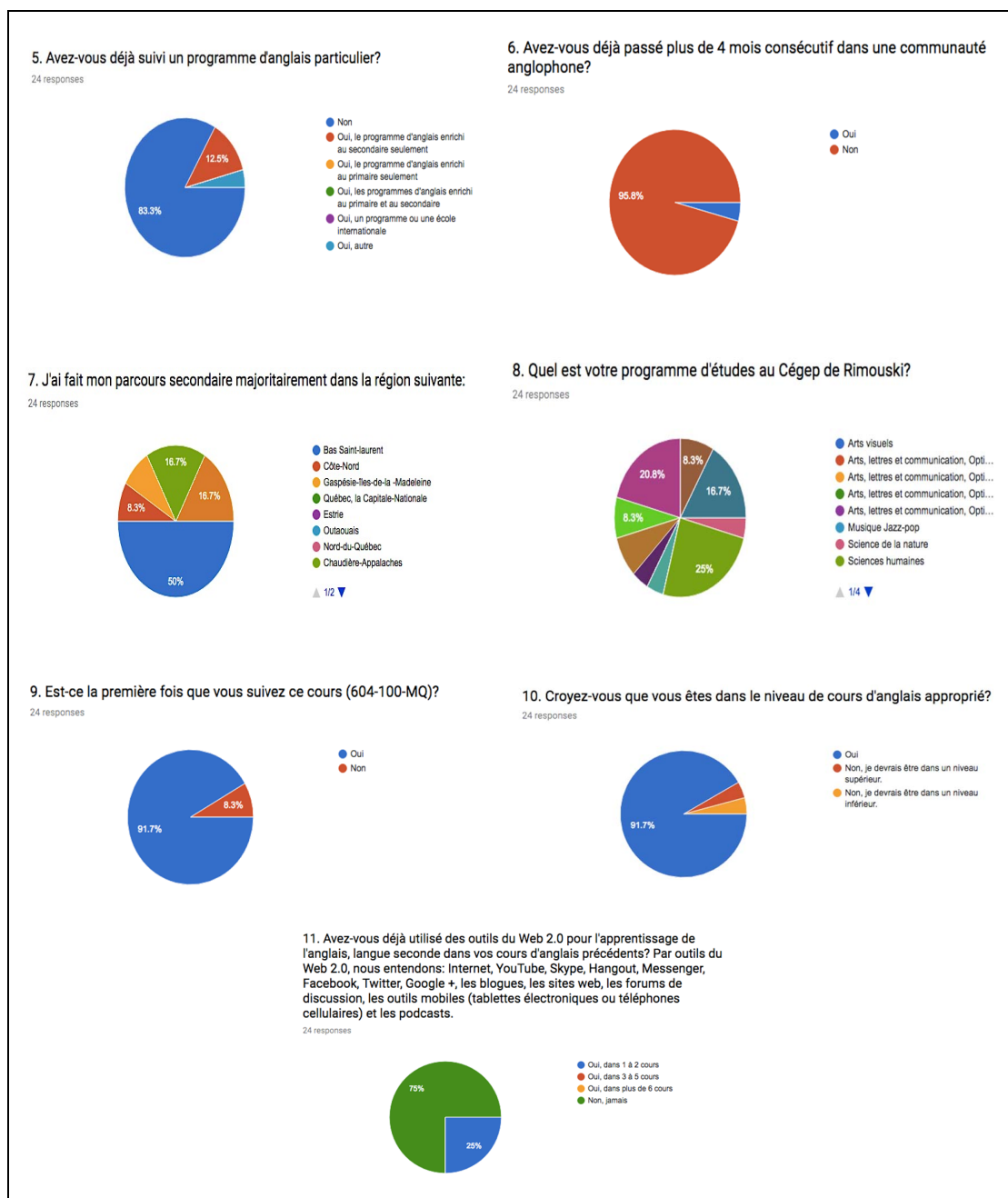


Figure 10: Les résultats des questions 5 à 11 en lien avec le profil des répondantes et répondants au pré-test

Les réponses à la première question démontrent que 79,2% étaient des femmes. Les réponses à la deuxième question témoignent de la diversité des âges dans la classe. L'âge des participantes et des participants varie considérablement. Lors du prétest à la fin janvier 2017, 62,5% des répondantes et répondants étaient âgés de 17 et 18 ans et

20,8% avaient plus de 22 ans. La troisième question, quant à elle, porte sur la langue maternelle des répondantes et répondants. Les réponses indiquent que 89,3% d'entre eux sont francophones. La quatrième question fait état du moment où ils ou elles ont débuté l'apprentissage de l'anglais. Les réponses témoignent du fait que les étudiantes et les étudiants ont débuté l'apprentissage à différent moment: 25% à la première année du primaire, 37,5% à la troisième année du primaire et 8,3% au secondaire. La cinquième question demande aux répondantes et aux répondants s'ils ont suivi un programme d'anglais particulier. La plupart, soit 83,3%, a suivi un programme régulier de base et 12,5% ont suivi un programme d'anglais enrichi au secondaire. Les réponses à la sixième question démontrent que 95,8% des étudiantes et étudiants n'ont pas passé plus de 4 mois consécutifs dans une communauté anglophone. La septième question porte sur l'origine de leur parcours d'ALS au secondaire. Nous constatons que 50% d'entre eux ont reçu leur formation d'ALS au secondaire dans la région du Bas St-Laurent et 16,7% l'ont fait à l'extérieur du Québec. Les réponses à la huitième question démontrent l'hétérogénéité de la classe en lien avec les programmes d'études. Nous pouvons remarquer que les répondantes et répondants provenaient de 6 programmes techniques, 2 programmes préuniversitaires et en Tremplin DEC ou Intégration. Ce dernier n'est pas un programme en soi. Ces étudiantes et étudiants n'étaient pas associés à un programme, car ils étaient en transition. En somme, 54,1% étudient dans un programme technique et 29,2% dans un programme préuniversitaire. Plus précisément, 25% d'entre eux étaient en Sciences humaines, 4,2% en Sciences de la nature, 20,8% en technique policière, 8,3% en technique d'éducation spécialisée, 8,3% en technique de comptabilité de gestion, 8,3% en technique de travail social, 4,2% en technologie de radiodiagnostic, 4,2% en technologie de l'architecture et 16,4% était en Tremplin DEC. Les réponses à la neuvième question indiquent que 91,7% des répondantes et répondants n'avaient jamais suivi le cours d'ALS 604-100-MQ. La dixième question porte sur la perception qu'ont les étudiantes et étudiants du degré d'adéquation du niveau de cours. Les réponses indiquent que 91,7% des répondantes et répondants croient

que le niveau du cours est approprié. Enfin, les réponses à la dernière question indiquent que 75% des répondantes et répondants n'ont jamais utilisé le Web 2.0 dans leur cours d'anglais.

1.2 Les répondantes et répondants au post-test

Lors de notre post-test, il y avait les 11 mêmes questions portant sur le profil des répondantes et répondants. Au total 17 étudiantes et étudiants ont répondu au questionnaire. La Figure 11 présente les résultats des questions 1 à 4 en lien avec le profil des répondantes et répondants au post-test et la Figure 12 présente les résultats des questions 5 à 11 en lien avec le profil des répondantes et répondants au post-test.

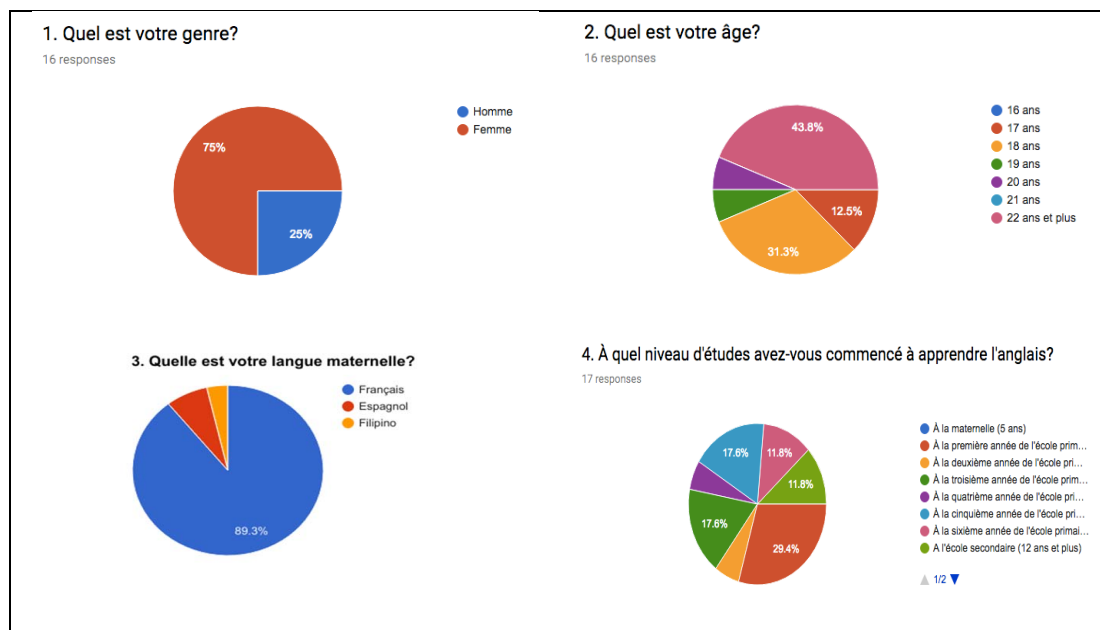


Figure 11: Les résultats des questions 1 à 4 en lien avec le profil des répondantes et répondants au post-test

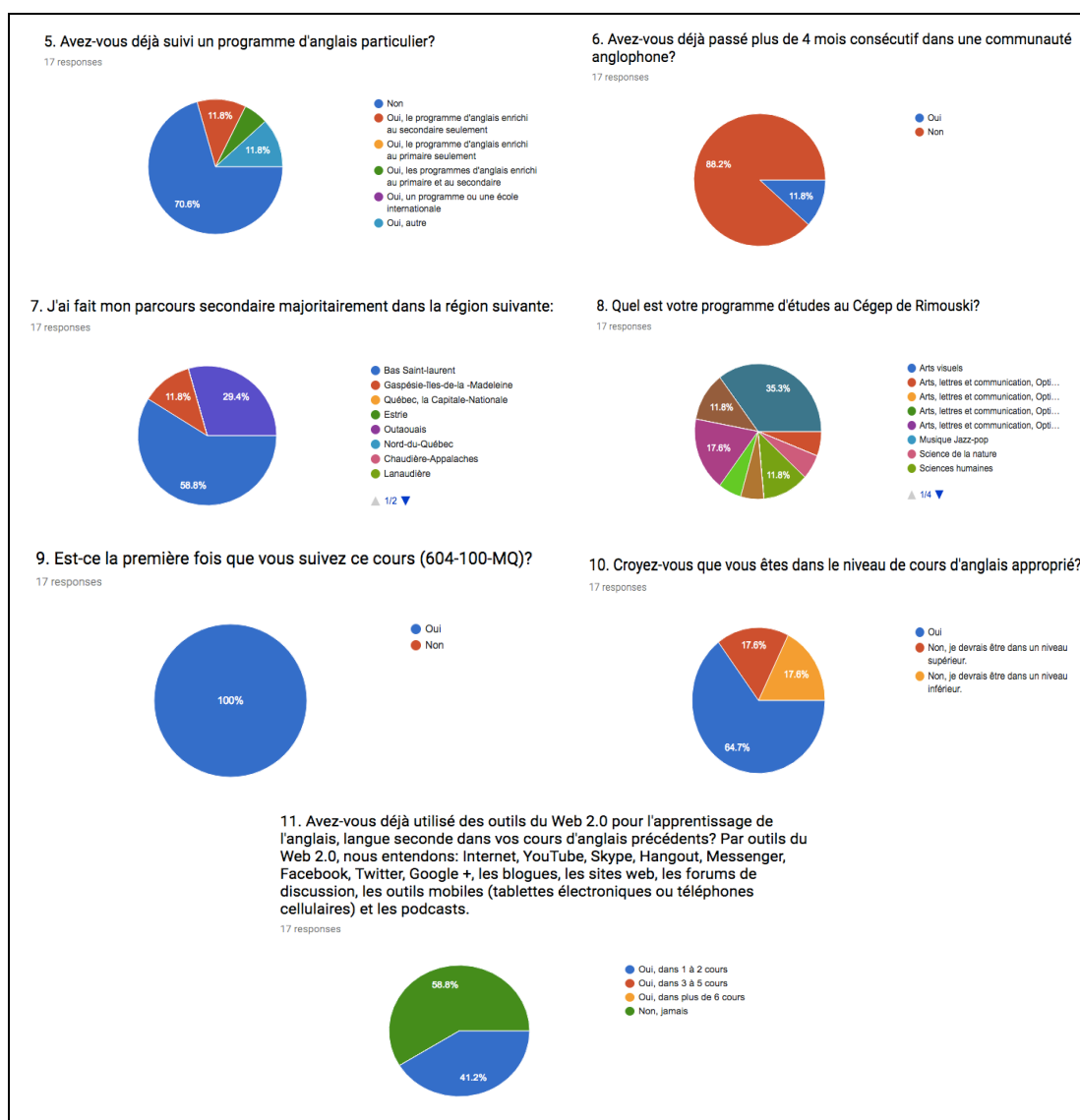


Figure 12: Les résultats des questions 5 à 11 en lien avec le profil des répondantes et répondants au post-test

Tout comme au prétest, nous pouvons constater que la majorité des répondantes et répondants était des femmes, soit 75%. L'âge des participantes et des participants varie considérablement, ce qui démontre l'hétérogénéité de la classe. Lors du post-test à la fin avril, seulement 43,8% étaient âgés entre 17 et 18 ans, mais 43,8% avaient plus de 22 ans. La troisième question portait sur la langue maternelle des répondantes et répondants et il en va de soi que la plupart étaient francophones à 85,7%. La quatrième question faisait état du moment où ils ont débuté l'apprentissage de l'anglais. Les

réponses indiquent que les étudiantes et les étudiants ont débuté l'apprentissage à différent moment : 29,4% à la première année du primaire, 17,6% à la troisième année du primaire et 11,8% au secondaire. La cinquième question demandait aux répondantes et répondants s'ils avaient suivi un programme d'anglais particulier. La plupart, soit 70,6%, avaient suivi un programme régulier de base et 11,8% avait suivi un programme d'anglais enrichi au secondaire. Les réponses à la sixième question démontrent que 88,2% des étudiantes et étudiants n'ont pas passé plus de 4 mois consécutifs dans une communauté anglophone. La septième question porte sur l'origine de leur parcours d'ALS au secondaire. Nous constatons que 58,8% d'entre eux ont reçu leur formation d'ALS au secondaire dans la région du Bas St-Laurent et 29,4% l'ont fait à l'extérieur du Québec. Les réponses à la huitième question démontrent la diversité de la classe en lien avec les programmes d'études. Nous pouvons remarquer qu'au post-test, 'ils provenaient de 6 programmes techniques, 2 programmes préuniversitaires et en Tremplin DEC ou Intégration. En somme, 31,2% étudient dans un programme technique et 23,6% dans un programme préuniversitaire. Ce qui est particulièrement différent du prétest est la variation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en tremplin DEC qui a augmenté. Plus précisément, 11,8% d'entre eux étaient en Sciences humaines, 5,9% en Science de la nature, 17,6% en technique policière, 5,9% en technique d'éducation spécialisée, 1,8% en technique de comptabilité de gestion, 5,9% en technique de travail social, 5,9% en Arts, lettres et communication et 35,3% étaient en Tremplin DEC. La neuvième question servait à déterminer s'ils avaient déjà suivi le cours d'ALS 604-100-MQ. C'était la première fois pour tous. La dixième question porte sur la perception que les étudiantes et étudiants ont au sujet de l'adéquation du niveau du cours. À la fin du trimestre, certaines répondantes ou répondants ont changé leur perception : 64,7% croyaient être toujours dans le niveau approprié de cours, 17,6% estimaient qu'ils devraient être dans un niveau inférieur et 17,6% pensaient qu'ils devraient être dans un niveau supérieur. Enfin, la dernière question servait à déterminer s'ils ont déjà utilisé le Web 2.0 pour l'apprentissage de l'ALS dans un cours. 58,8% ont répondu que jamais ils n'avaient utilisé le Web 2.0 dans leur cours d'anglais et 41,2% dans un ou deux cours.

La cueillette des données en regard du profil des répondantes et des répondants nous a permis de dresser leur portrait au sujet d'éléments en lien avec l'apprentissage d'une L2. Ce contexte nuancera notre discussion que nous présentons dans les paragraphes suivants.

Dans les deux cas, le prétest et le post-test, la majorité était des répondantes. De plus, l'âge des participantes et des participants varient considérablement ce qui démontre l'hétérogénéité de la classe. Cet écart entre les âges démontre la disparité entre les individus à plusieurs niveaux : les objectifs de vie et scolaire peuvent être différents, l'expérience de vie et du vécu scolaire de ceux-ci sont également différents, certains reviennent aux études et d'autres ont suivi le cheminement scolaire habituel. Toutes ces variables ont une incidence directe sur la motivation à apprendre une L2 ; elles seraient susceptibles de les influencer dans leur orientation instrumentale (*Instrumentality*), mais aussi dans leur orientation intégrative (*Integrativeness*).

En outre, la langue maternelle de la majorité des répondantes et des répondants était le français, mais trois participantes avaient une autre langue maternelle soit l'espagnol, le russe et filipino. Le fait de provenir d'une autre culture, d'avoir voyagé, de tenter de s'intégrer à la communauté francophone aura aussi une influence sur la perception et l'attitude de l'apprentissage de l'ALS. C'est ce que Gardner appelle *Openness*, ce qui se traduit par l'ouverture aux autres cultures. Dans ces conditions, l'aspect culturel jouera aussi un autre rôle dans l'apprentissage de l'ALS, car l'expérience vécue au niveau de l'apprentissage de l'ALS sera différente et c'est le portrait dressé par les questions suivantes. La question 4 porte sur le moment ou l'âge auxquels les participantes et les participants ont débuté l'étude de l'ALS. Les données illustrent ce qui a été énoncé dans la problématique au niveau des heures insuffisantes de l'étude de l'anglais avant l'entrée au collégial. Que ce soit des étudiantes et étudiants du Québec ou d'autres pays, nous pouvons constater que l'apprentissage de l'ALS a surtout débuté entre l'âge de 8 et 12 ans avec 55,3% au prétest et 64,7% au post-test.

De ces nombres, 22% et 37% respectivement ont commencé à apprendre l'ALS à 11 et 12 ans et cela inclut les participantes provenant d'une autre culture. En ce qui concerne la provenance de leurs études secondaires, 83,3% au prétest et 70% au post-test ont fait leurs études secondaires dans le système scolaire québécois et majoritairement dans la région du Bas-Saint-Laurent. Rappelons que Lightbown et Spada (1989) mentionnent que "La maîtrise d'une langue seconde telle que l'anglais requiert environ 5000 heures dans une période de temps concentrée ; la connaissance élémentaire : 1200 heures." (SPEAQ, 2001, p.6) et que les étudiantes et les étudiants ayant reçu le programme d'ALS de base du système scolaire Québécois ont eu en moyenne 644 heures avant l'entrée au collégial. (SPEAQ, 201, p. 6) Nos données confirment le problème du manque d'heures d'EALS, précisément que nous avons encore beaucoup d'étudiantes et d'étudiants qui n'ont pas eu les 1200 heures pour acquérir un niveau de l'ALS élémentaire. De plus, les questions 5 et 6 indiquent que 83,3% dans le prétest et 70,6% dans le post-test des répondantes et répondants n'ont pas suivi de programmes particuliers au primaire ou au secondaire comme un programme d'anglais enrichi et que respectivement 95,8% et 88,2% n'ont pas passé 4 mois consécutifs dans une communauté anglophone.

En ce qui a trait au programme des répondantes et des répondants, ils étaient dans 9 programmes différents au prétest et 8 lors du post-test. À l'exception d'une répondante ou d'un répondant lors du prétest, tous suivaient le cours d'anglais de base 604-100-MQ pour la première fois. Au moment du prétest, 91,7% pensaient que le niveau du cours était approprié. Par contre dans le post-test, 64,7% se percevaient à un niveau adéquat, 17,5% ont réalisé qu'ils auraient dû être dans un niveau supérieur et 17,6% se sont rendu compte qu'un niveau inférieur aurait été préférable pour eux; cependant, le Cégep de Rimouski n'offre pas de cours de mise à niveau. Finalement, nous aurions eu tendance à croire que nos étudiantes et étudiants avaient utilisé des outils du Web 2.0 dans leur cours d'ALS précédant, mais 75% n'ont jamais utilisé ces outils et 25% seulement dans un ou deux cours lors du prétest. Les résultats du post-test diffèrent un peu, car certaines répondantes et certains répondants n'ont

possiblement pas pris en compte le cours qu'ils ont suivi lors de l'étude, mais qu'ils se réfèrent à leur cours au secondaire. 58,8% ont répondu qu'ils n'avaient jamais utilisé des outils du Web 2.0 dans l'apprentissage de l'ALS et 41,2% ont répondu dans un ou deux cours.

2. LA PERCEPTION INITIALE DE LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE NIVEAU I EN ALS AU REGARD DU MODÈLE SOCIOÉDUCATIONNEL DE GARDNER ET L'UTILISATION DU WEB 2.0

Cette section présente les résultats de la deuxième partie du prétest en réponse au premier objectif spécifique de la recherche. Elle est divisée selon les dimensions du modèle socioéducatif de Gardner (2005).

2.1 L'attitude envers l'anglais et la communauté anglophone (*Attitudes towards English Language and the L2 Community*)

Les questions 1 à 5 portent sur l'attitude des répondantes et des répondants envers la langue anglaise et la communauté anglophone. Tel qu'indiqué au Tableau 11, lors du prétest, les répondantes et les répondants avaient une attitude positive face à l'anglais et la communauté anglophone. À 79% et 88%, ils croyaient que les anglophones sont des personnes amicales, sociables, gentilles et qu'ils seraient chanceux de les avoir en tant qu'amis. De plus, ils avaient le désir de rencontrer des personnes anglophones. Puis finalement, ils exprimaient tous le désir de lire des journaux et des magazines en anglais ainsi que d'utiliser le Web 2.0 en anglais.

Tableau 11- Résultats du prétest
L'attitude envers l'anglais et la communauté anglophone

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
1. La plupart des personnes anglophones sont très amicales et il est facile de s'entendre avec eux; je serais chanceuse ou chanceux de les avoir en tant qu'amies ou amis.	0	0	1	4	10	5	3	1	24	79%	4%
2. Les personnes anglophones sont très sociables et gentilles.	0	0	0	8	11	2	2	1	24	88%	0%
3. J'aimerais connaître plus de personnes anglophones.	0	0	0	5	8	10	1	0	24	96%	0%
4. J'aimerais pouvoir lire les journaux et les magazines en anglais.	0	0	0	3	7	14	0	0	24	100%	0%
5. J'aimerais vraiment pouvoir utiliser le Web 2.0 en anglais.	0	0	0	5	12	7	0	0	24	100%	0%

2.2 L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais (*Attitudes towards Learning English*)

Les réponses aux questions 6 à 12, présentées au Tableau 12 à la page 107, démontrent l'attitude des répondantes et répondants envers l'apprentissage de l'anglais en général. Ils désiraient tous apprendre l'anglais, 88% affirmaient que l'anglais est

intéressant, 75% éprouvaient du plaisir à apprendre l'anglais et 96% déclaraient que ce n'était pas une perte de temps. Cependant, 54% d'entre eux croyaient que leur classe d'anglais était ennuyante. Les questions 11 et 12 concernaient l'apprentissage de l'anglais à l'aide du Web 2.0. Seulement 50% estimaient que l'usage du Web 2.0 rendait l'apprentissage de l'anglais intéressant et 58% motivant. Il faut noter qu'il y a un nombre élevé de non applicable puisque plusieurs n'avaient jamais utilisé le Web 2.0 avant l'expérimentation.

2.3 L'attitude envers la situation l'apprentissage (*Attitudes towards Learning Situation*)

Les questions 13 à 18 portent sur l'attitude envers la situation d'apprentissage et le contexte éducatif de l'apprentissage de l'anglais. Les réponses au Tableau 13 à la page 108 indiquent que 63% reportaient leurs devoirs d'anglais et 71% n'avaient pas plus de plaisir en classe d'anglais que dans leurs autres cours. Pourtant, ils prenaient la peine de tenter de comprendre tous les aspects de l'anglais (88%) et 83% demandaient de l'aide à leur enseignante ou enseignant d'anglais lorsqu'ils éprouvaient des difficultés. En ce qui a trait aux questions 16 et 18, elles comprennent des éléments de l'utilisation du Web 2.0. Il est donc normal d'y trouver un faible taux puisque plusieurs n'avaient jamais utilisé de Web 2.0 en classe d'anglais.

Tableau 12- Résultats prétest
L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
6. J'aimerais vraiment apprendre l'anglais.	0	0	0	2	4	18	0	0	24	100 %	0%
7. Je prends vraiment du plaisir à apprendre l'anglais.	1	0	4	4	9	5	0	1	24	75%	21%
8. Apprendre l'anglais est une perte de temps.	16	7	0	1	0	0	0	0	24	4%	96%
9. Apprendre l'anglais est vraiment intéressant.	0	0	3	6	9	6	0	0	24	88%	13%
10. Je crois que ma classe d'anglais est ennuyante.	2	5	4	9	0	4	0	0	24	54%	46%
11. L'usage du Web 2.0 dans le cours a rendu l'apprentissage de l'anglais intéressant.	1	0	0	4	7	1	10	1	24	50%	4%
12. L'usage du Web 2.0 dans le cours a rendu l'apprentissage de l'anglais motivant.	1	0	0	4	10	0	9	0	24	58%	4%

Tableau 13- Résultats du prétest
L'attitude envers la situation d'apprentissage

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
13. Je reportais le plus possible les devoirs de mon cours d'anglais.	3	4	2	3	8	4	0	0	24	63%	38%
14. Je prends la peine d'essayer de comprendre tous les aspects de l'anglais.	0	1	2	9	7	5	0	0	24	88%	13%
15. J'avais davantage de plaisir dans mes activités en cours d'anglais que dans mes autres cours.	2	3	12	3	2	1	1	0	24	25%	71%
16. J'avais davantage de plaisir dans mes activités en cours d'anglais que dans mes autres cours à cause de l'usage du Web. 2.0	2	0	5	4	2	0	11	0	24	25%	29%
17. Lorsque j'avais un problème à comprendre quelque chose dans ma classe d'anglais, je demande toujours de l'aide à mon enseignant.	2	0	2	10	7	3	0	0	24	83%	17%
18. Lorsque j'avais un problème à comprendre quelque chose dans ma classe d'anglais, j'utilisais le Web 2.0.	2	1	1	6	2	0	11	1	24	33%	17%

2.4 L'orientation intégrative (*Integrative orientation*)

Les questions 19 à 23 se concentrent sur l'orientation intégrative, c'est-à-dire le besoin de s'intégrer à la communauté, au peuple et à la culture anglophone. En somme, les réponses présentées au Tableau 14 indiquent que les répondantes et les répondants démontrent un désir marqué de s'intégrer à la communauté anglophone. Par exemple, 92% croyaient qu'étudier l'anglais était important afin de comprendre et d'apprécier le mode de vie anglophone. De plus, 96% désiraient apprendre l'anglais afin que cela devienne naturel. Puis finalement, 76% auraient aimé avoir des amis anglophones.

2.5 L'orientation instrumentale (*Instrumental orientation or Instrumentality*)

Les questions 24 à 26 portent sur l'aspect instrumental d'apprendre l'anglais, l'utilité à apprendre l'anglais, tel que montré au Tableau 15. Les étudiantes et les étudiants de niveau I reconnaissent l'utilité d'apprendre l'anglais lié à leur carrière (96%), à leur programme (83%) ainsi qu'à l'obtention d'un emploi (100%).

Tableau 14- Résultats du prétest
L'orientation intégrative

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
19. Étudier l'anglais est important parce que cela me permettra d'être plus à l'aise avec les anglophones.	0	0	0	1	10	13	0	0	24	100%	0%
20. Étudier l'anglais est important, car cela m'aidera à comprendre et apprécier le mode de vie des personnes anglophones.	0	0	2	4	9	9	0	0	24	92%	8%
21. Je désire apprendre très bien l'anglais afin que cela devienne naturel.	0	0	0	3	7	13	0	1	24	96%	0%
22. Étudier l'anglais est important, car je serai capable d'interagir facilement avec des personnes anglophones.	0	0	0	1	6	17	0	0	24	100%	0%
23. J'aurais aimé avoir plusieurs amis et amies anglophones.	0	0	3	4	7	8	2	0	24	79%	13 %

Tableau 15- Résultats du prétest
L'orientation instrumentale

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
24. Étudier l'anglais est important parce que j'en aurai besoin pour ma carrière.	0	0	1	5	8	10	0	0	24	96%	4%
25. L'anglais est très important dans mon programme.	0	0	4	9	3	8	0	0	24	83%	17 %
26. Étudier l'anglais est important, car cela sera utile pour décrocher un emploi.	0	0	0	5	6	13	0	0	24	100%	0%

2.6 L'anxiété en classe d'anglais (*English Class Anxiety*)

Les dernières questions, 27 à 31, concernent l'anxiété en classe d'anglais des étudiantes et des étudiants de niveau I. Leurs réponses, présentées au Tableau 16, démontrent un niveau élevé d'anxiété se situant entre 79% et 88%. Les questions 27 et 28 attestaient le manque de confiance en eux et l'incertitude à 88% lorsqu'ils s'expriment oralement en anglais. De plus, ils deviennent nerveux à 92% lorsqu'ils doivent parler en anglais en classe. Finalement, 79% étaient gênés de répondre volontairement à une question en classe et inquiets qu'il y ait d'autres personnes qui parlent mieux qu'eux en classe.

Tableau 16- Résultats du prétest
L'anxiété en classe d'anglais

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
27. Je ne suis jamais vraiment certain de moi lorsque je parle en anglais en classe.	0	0	2	4	3	14	1	0	24	88%	8%
28. Je suis confiant lorsqu'on me demande de parler en anglais en classe.	12	4	5	1	1	0	1	0	24	8%	88%
29. Cela me gêne de répondre volontairement à une question dans mes cours d'anglais.	0	3	1	3	6	10	1	0	24	79%	17%
30. Cela m'inquiète que d'autres étudiants dans la classe semblent parler mieux anglais que moi.	0	3	1	3	7	9	1	0	24	79%	17%
31. Je deviens nerveux lorsque je parle en anglais dans mon cours d'anglais.	0	0	1	4	8	10	1	0	24	92%	4%

3. L'EFFET DES OUTILS DU WEB 2.0 SUR LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS DE NIVEAU I DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ALS AU REGARD DU MODÈLE SOCIOÉDUCATIONNEL DE GARDNER

Cette section présentera les résultats de la deuxième partie du post-test en réponse au deuxième objectif spécifique de la recherche. Elle est aussi divisée selon les dimensions du modèle socioéducatif de Gardner. De plus, elle contient une partie supplémentaire en lien avec l'utilisation du Web 2.0 et les dimensions de Gardner.

3.1 L'attitude envers l'anglais et la communauté anglophone (*Attitudes towards English Language and the L2 Community*)

Tout comme le prétest, les questions 1 à 5 abordent l'attitude des répondantes et des répondants envers la langue anglaise et la communauté anglophone. Lors du post-test, tel que montré à la page suivante au Tableau 17, les répondantes et les répondants avaient une attitude positive face à l'anglais et la communauté anglophone. À 88% et 94%, ils croyaient que les anglophones sont des personnes amicales, sociables, gentilles et qu'ils seraient chanceux de les avoir en tant qu'amies ou amis. De plus, ils avaient le désir de rencontrer des personnes anglophones à 88%. Puis finalement, ils exprimaient tous le désir de lire des journaux et des magazines en anglais (82%) ainsi que d'utiliser le Web 2.0 en anglais (71%).

3.2 L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais (*Attitudes towards Learning English*)

Les questions 6 à 12 discutent de l'attitude des répondantes et répondants envers l'apprentissage de l'anglais en général. Tel que le montre le Tableau 18, ils désiraient tous apprendre l'anglais, 82% affirmaient que l'anglais est intéressant, 76% éprouvaient du plaisir à apprendre l'anglais et aucun d'entre eux ne croyait que l'anglais était une perte de temps. Pourtant, 47% affirmaient que leur classe d'anglais était ennuyante. Les questions 11 et 12 concernaient l'apprentissage de l'anglais à l'aide du Web 2.0. 61% estimaient que l'usage du Web 2.0 rendait l'apprentissage de l'anglais intéressant et 71% motivants.

Tableau 17- Résultats du post-test
L'attitude envers l'anglais et la communauté anglophone

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
1. La plupart des personnes anglophones sont très amicales et il est facile de s'entendre avec eux; je serais chanceuse ou chanceux de les avoir en tant qu'amies ou amis.	0	1	0	7	6	2	1	0	17	88%	6%
2. Les personnes anglophones sont très sociables et gentilles.	0	1	0	7	3	6	0	0	17	94%	6%
3. J'aimerais connaître plus de personnes anglophones.	1	0	1	4	5	6	0	0	17	88%	12%
4. J'aimerais pouvoir lire les journaux et les magazines en anglais.	1	0	1	3	3	8	1	0	17	82%	12%
5. J'aimerais vraiment pouvoir utiliser le Web 2.0 en anglais.	0	1	2	6	3	3	2	0	17	71%	10%

Tableau 18- Résultats du post-test
L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
6. J'aimerais vraiment apprendre l'anglais.	1	0	0	1	2	12	1	0	17	88%	6%
7. Je prends vraiment du plaisir à apprendre l'anglais.	0	2	2	7	3	3	0	0	17	76%	24%
8. Apprendre l'anglais est une perte de temps.	12	3	1	0	0	0	1	0	17	0%	94%
9. Apprendre l'anglais est vraiment intéressant.	1	0	2	4	5	5	0	0	17	82%	18%
10. Je crois que ma classe d'anglais est ennuyante.	1	3	3	7	0	1	2	0	17	47%	41%
11. L'usage du Web 2.0 dans le cours a rendu l'apprentissage de l'anglais intéressant.	1	2	2	6	2	3	1	0	17	65%	29%
12. L'usage du Web 2.0 dans le cours a rendu l'apprentissage de l'anglais motivant.	2	2	1	4	5	3	0	0	17	71%	29%

3.3 L'attitude envers la situation l'apprentissage (*Attitudes towards Learning Situation*)

Les questions 13 à 18 portent sur l'attitude envers la situation d'apprentissage et le contexte éducatif de l'apprentissage de l'anglais. Tel que l'indique le Tableau 19 à la page 117, nous pouvons noter que 63% rapportaient leurs devoirs d'anglais et 71%

n'avaient pas plus de plaisir en classe d'anglais que dans leurs autres cours. Pourtant, elles et ils prenaient la peine de tenter de comprendre tous les aspects de l'anglais (88%) et 83% demandaient de l'aide à leur enseignante ou enseignant d'anglais lorsqu'elles ou ils éprouvaient des difficultés. En ce qui a trait aux questions 16 et 18, elles comprennent des éléments de l'utilisation du Web 2.0. Il est donc normal d'y trouver un faible taux puisque plusieurs n'avaient jamais utilisé de Web 2.0 en classe d'anglais.

3.4 L'orientation intégrative (*Integrative orientation or Intergrativeness*)

Les questions 19 à 23 se concentrent sur l'orientation intégrative, c'est-à-dire le besoin de s'intégrer à la communauté, au peuple et à la culture anglophone. En somme, tel que le montre le Tableau 20 à la page 118, les répondantes et les répondants démontrent un désir très marqué de s'intégrer à la communauté anglophone. Par exemple, tous les répondantes et les répondants ont répondu qu'étudier l'anglais était important afin de comprendre et d'apprécier le mode de vie anglophone. De plus, tous désiraient apprendre l'anglais afin que cela devienne naturel. Puis finalement, 88% auraient aimé avoir des amis anglophones.

Tableau 19- Résultats du post-test
L'attitude envers la situation d'apprentissage

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
13. Je reportais le plus possible les devoirs de mon cours d'anglais.	0	2	2	6	4	2	0	1	17	71%	24%
14. Je prends la peine d'essayer de comprendre tous les aspects de l'anglais.	0	0	4	5	5	3	0	0	17	76%	24%
15. J'avais davantage de plaisir dans mes activités en cours d'anglais que dans mes autres cours.	2	4	7	2	0	1	1	0	17	18%	76%
16. J'avais davantage de plaisir dans mes activités en cours d'anglais que dans mes autres cours à cause de l'usage du Web. 2.0	3	3	4	2	4	0	1	0	17	35%	59%
17. Lorsque j'avais un problème à comprendre quelque chose dans ma classe d'anglais, je demande toujours de l'aide à mon enseignant.	0	1	4	6	4	2	0	0	17	71%	29%
18. Lorsque j'avais un problème à comprendre quelque chose dans ma classe d'anglais, j'utilisais le Web 2.0.	2	2	6	4	2	0	1	0	17	35%	59%

**Tableau 20- Résultats du post-test
L'orientation intégrative**

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
19. Étudier l'anglais est important parce que cela me permettra d'être plus à l'aise avec les anglophones.	0	0	1	2	4	10	0	0	17	94%	6%
20. Étudier l'anglais est important, car cela m'aidera à comprendre et apprécier le mode de vie des personnes anglophones.	0	0	0	5	4	8	0	0	17	100%	0%
21. Je désire apprendre très bien l'anglais afin que cela devienne naturel.	0	0	0	1	5	11	0	0	17	100%	0%
22. Étudier l'anglais est important, car je serai capable d'interagir facilement avec des personnes anglophones.	0	0	0	1	5	11	0	0	17	100%	0%
23. J'aurais aimé avoir plusieurs amis et amies anglophones.	0	0	1	5	6	4	1	0	17	88%	6%

3.5 L'orientation instrumentale (*Instrumental orientation or Instrumentality*)

Les questions 24 à 26 se rapportent à l'aspect instrumental en lien avec l'apprentissage de l'anglais et l'utilité à apprendre l'anglais. Tel que le montre le Tableau 21, les étudiantes et les étudiants de niveau I reconnaissent bien l'utilité

d'apprendre l'anglais lié à leur carrière (88%), à leur programme (88%) ainsi qu'à l'obtention d'un emploi (94%).

Tableau 21- Résultats du post-test
L'orientation instrumentale

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
24. Étudier l'anglais est important parce que j'en aurai besoin pour ma carrière.	0	1	1	4	3	8	0	0	17	88%	12%
25. L'anglais est très important dans mon programme.	0	1	2	3	7	4	0	0	17	88%	19%
26. Étudier l'anglais est important, car cela sera utile pour décrocher un emploi.	0	0	1	3	6	7	0	0	17	94%	6%

3.6 L'anxiété en classe d'anglais (*English Class Anxiety*)

Les dernières questions, 27 à 31, s'intéressent à l'anxiété en classe d'anglais des étudiantes et des étudiants de niveau I. Leurs réponses démontrent un niveau inférieur d'anxiété qu'au prétest. Les réponses aux questions 27 et 28 attestaient le manque de confiance en eux à 76% et l'incertitude à 71% lorsqu'elles et ils s'expriment oralement en anglais. Cependant, seulement 65% deviennent nerveux lorsqu'elles et ils doivent parler en anglais en classe, 53% étaient encore gênés de répondre volontairement à une question en classe et 65% était inquiet qu'il y ait d'autres personnes qui parlent mieux eux en classe. Le Tableau 22 présente ces résultats.

**Tableau 22- Résultats du post-test
L'anxiété en classe d'anglais**

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
27. Je ne suis jamais vraiment certain de moi lorsque je parle en anglais en classe.	0	4	0	3	2	8	0	0	17	76%	24%
28. Je suis confiant lorsqu'on me demande de parler en anglais en classe.	6	4	2	1	2	1	0	1	17	24%	71%
29. Cela me gêne de répondre volontairement à une question dans mes cours d'anglais.	3	5	0	2	1	6	0	0	17	53%	47%
30. Cela m'inquiète que d'autres étudiants dans la classe semblent parler mieux anglais que moi.	3	3	0	2	3	6	0	0	17	65%	35%
31. Je deviens nerveux lorsque je parle en anglais dans mon cours d'anglais.	1	4	1	2	2	7	0	0	17	65%	35%

3.7 Les effets du Web 2.0 liés aux dimensions de Gardner

Cette dernière section du questionnaire fait état d'une synthèse des dimensions de Gardner liées à l'utilisation du Web 2.0. Chaque question, de 32 à 37, énumère une dimension de Gardner par rapport au Web 2.0.

Dans les faits et tel que montré à la page 122 au Tableau 23, 79% des répondantes et des répondants ont affirmé que leur attitude envers l'anglais et la communauté anglophone ainsi qu'envers l'apprentissage de l'anglais a changé de

manière positive depuis qu'elles et ils utilisent le Web 2.0 dans leur cours d'anglais. Également, l'utilisation du Web 2.0 dans leur cours d'anglais leur a permis d'être plus à l'aise avec la communauté anglophone à 79%. Ensuite, 71% statuent que l'anglais est important parce qu'ils en auront besoin pour communiquer et interagir sur le Web 2.0 avec des interlocuteurs anglophones. Malgré que seulement 64% constatent que l'utilisation du Web 2.0 dans leur cours d'anglais les a aidés à comprendre et apprécier le mode de vie anglophone, 64% d'entre eux sont plus confiants lorsqu'on leur demande de parler en anglais en classe grâce à l'usage du Web 2.0 dans leur cours d'anglais.

4. DISCUSSION ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Cette partie consiste à discuter des résultats du prétest et du post-test en lien avec les dimensions de la motivation selon le modèle socioéducatif de Gardner. Ceci nous permettra de faire la lumière sur ces résultats et de répondre à nos objectifs spécifiques.

4.1 L'attitude envers l'anglais et la communauté anglophone

Nous remarquons qu'après l'expérimentation il y a une hausse de 79% à 88% au sujet de la facilité de s'entendre avec les anglophones et qu'ils seraient chanceux de les avoir comme amis. De plus, ils ont une bonne perception des anglophones et ils les croient gentils et sociables, une hausse de 88% à 94%. Malgré une légère baisse de 96% à 88%, ils aimeraient les connaître quand même. Ces résultats démontrent que même si les étudiantes et étudiants ont de la difficulté en anglais, qu'ils habitent ou étudient dans une région francophone où le contact avec des anglophones se fait moins fréquent et où le français et l'identité Québécoise sont importants, ils sont quand même ouverts à la communauté anglophone. Cette ouverture à la communauté de la langue à apprendre est une caractéristique importante selon Gardner (2005).

Tableau 23- Résultats du post-test
Les effets du Web 2.0 sur les dimensions

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable	Sans réponse	Total	Pourcentage d'accord	Pourcentage de désaccord
32. Mon attitude envers l'anglais et la communauté anglophone a changé de manière positive depuis que j'utilise le Web 2.0 dans mon cours d'anglais.	0	0	2	1	6	4	1	0	14	79%	14%
33. Mon attitude envers l'apprentissage de l'anglais a changé de manière positive depuis que j'utilise le Web 2.0 dans mon cours d'anglais.	0	1	2	1	4	6	0	0	14	79%	21%
34. L'utilisation du Web 2.0 dans mon cours d'anglais m'a permis d'être plus à l'aise avec la communauté anglophone.	0	2	1	2	3	6	0	0	14	79%	21%
35. L'utilisation du Web 2.0 dans mon cours d'anglais m'a aidé à comprendre et apprécier le mode de vie anglophone	1	0	4	1	6	2	0	0	14	64%	36%
36. Étudier l'anglais est important parce que j'en aurai besoin pour communiquer et interagir sur le Web 2.0 avec des interlocuteurs anglophones.	2	0	2	2	3	5	0	0	14	71%	29%
37. L'usage du Web 2.0 dans mon cours d'anglais m'a rendu plus confiant ou confiante lorsqu'on me demande de parler en anglais en classe.	1	1	3	5	2	2	0	0	14	64%	36%

Il indique que les personnes qui ont un haut niveau d'intégration (*Integrativeness and Openness*) sont disposées et capables d'adopter les caractéristiques d'un autre groupe linguistique et de les adopter dans leurs comportements (Gardner, 2005, p. 10).

Nous constatons aussi qu'il y a eu une baisse de 100% à 82% en ce qui trait au désir de lire les journaux ou les magazines en anglais et l'utilisation du Web 2.0, soit de 100% à 71%. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les étudiantes et étudiants n'ont pas vraiment traité cet aspect en classe. Ils ont lu un article provenant d'un journal en ligne et ils ont fait des recherches sur des sites Web en anglais. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'au départ lors du prétest, les étudiantes et les étudiants avaient un plus grand désir de lire les journaux et les magazines en anglais, car ils ne se croyaient possiblement pas assez compétents pour le faire. La baisse pourrait donc indiquer qu'après avoir été en mesure de lire et comprendre un article en ligne et des sites Web pour une recherche en anglais, leur désir diminue puisqu'ils se rendent compte qu'ils sont capables de le faire. Cette hypothèse pourrait également expliquer la baisse au sujet de l'utilisation du Web 2.0 en anglais. Encore une fois, leur perception sur leur propre capacité s'avèrerait erronée. Ils se rendent compte que même s'ils ne sont pas bilingues, ils sont capables de l'utiliser quand même. Par exemple, ils ont utilisé Lucidchart, un logiciel collaboratif pour faire des cartes conceptuelles qui est uniquement en anglais. Tous, sans exception, ont réussi à faire leur résumé sous forme de carte conceptuelle avec ce logiciel anglais. Tout compte fait, l'hypothèse à propos de leur perception de manque de compétence en anglais fait en sorte qu'ils ne se croient pas capables d'interagir avec le Web 2.0 ou les journaux ou les magazines en anglais. Cependant, suite à l'expérimentation, ils s'aperçoivent qu'ils sont amplement capables. Alors, leur besoin n'est plus aussi criant.

4.2 L'attitude envers l'apprentissage de l'anglais

Pour la partie portant sur l'attitude envers l'apprentissage de l'anglais, nous nous rendons compte qu'il semble y avoir certaines contradictions dans les réponses des participantes et des participants. Au prétest, ils ont tous (100%) répondu qu'ils aimeraient apprendre l'anglais, mais après avoir fait le cours, ils ont répondu à 88% qu'ils aimeraient apprendre l'anglais. Apprendre une langue seconde demande de l'effort soutenu, un travail constant, de la persévérance et de la motivation. Cette prise de conscience pourrait possiblement avoir influencée les réponses. Aussi, il semble que l'anglais était un peu moins intéressant suite à l'expérimentation enregistrant une baisse de 88% à 82%. Les thèmes des modules choisis à des fins d'apprentissage de l'ALS pourraient avoir joué sur cet aspect. Il est toujours difficile de choisir des thèmes qui intéressent tous les étudiantes et étudiants. De plus, certains ont eu des difficultés avec la technologie et d'autres ont eu des difficultés avec l'apprentissage de la langue, car ils auraient dû être dans un cours de mise à niveau au lieu du cours niveau I. Ces facteurs pourraient possiblement influencer leurs réponses.

Pourtant, ils ont du plaisir à apprendre l'anglais à 75% et 76% et la classe d'anglais était moins ennuyante passant de 54% à 47%. De plus, ils affirment que l'usage du Web 2.0 a rendu l'apprentissage plus intéressant par une hausse de 15% et plus motivant par une hausse de 13%. Donc, il est difficile de comprendre ce qui a pu changer ces perceptions. Par contre, malgré les baisses, nous pouvons confirmer que les étudiantes et les étudiants ont le désir d'apprendre l'anglais et cet aspect a un impact sur leur motivation. En dépit de leurs difficultés à apprendre cette langue, ils désirent l'apprendre quand même, car ils ne considèrent pas cela comme une perte de temps, soit 94% au post-test. Cette lecture remet bien en question l'étude de Fournier et Guertin (2007) qui révélait que les étudiantes et les étudiants avaient une attitude négative envers l'anglais, qu'ils n'y voyaient pas son importance et qu'ils n'avaient pas d'inté-

rêt. De plus, Gardner (2005) définit la motivation à apprendre une langue par des mesures qui démontrent l'effort et la persistance, le désir d'apprendre la langue et les réactions affectives d'apprendre cette langue. Nous pouvons donc conclure que leur désir positif d'apprendre l'anglais a influencé leur degré de motivation.

4.3 L'attitude envers la situation l'apprentissage

Dans son schéma du modèle socioéducatif de Gardner, l'attitude envers la situation d'apprentissage (contexte éducatif) est un élément fondamental qui influencera le degré de motivation (Gardner, 2007, p.15). À la suite du post-test, nous observons que les étudiantes et les étudiants reportent davantage leurs devoirs d'anglais passant de 63% à 71%, malgré leur intérêt à apprendre cette langue. Dans l'étude de Fournier et Guertin (2007), les enseignantes et enseignants avaient observé qu'ils ne faisaient pas de travail supplémentaire hors des heures de classe. Une hypothèse plausible serait au sujet de la perception qu'ils avaient des devoirs d'anglais et de la priorisation de ceux-ci. Au secondaire, ceux-ci étaient possiblement moins fréquents. Ils ne s'attendaient peut-être pas à en avoir autant, soit trois heures par semaine tel que prescrit dans la pondération du cours. En plus, parmi les groupes à l'étude, plusieurs étudiantes et étudiants étaient de la formation technique. Il est possible de présumer que ceux-ci accordent plus de priorité aux devoirs de la formation technique que de ceux de la formation générale comme l'anglais.

Également, nous remarquons une baisse dans la tentative d'essayer de tout comprendre les éléments de l'anglais, soit de 88% à 76%. Les étudiantes et les étudiants de niveau I veulent fréquemment tout comprendre et tentent de tout traduire. Cependant, selon le devis ministériel, les deux critères de performance des deux compétences de compréhension (orale et écrite) sont de saisir le message dans son ensemble ainsi que ses idées principales. Les étudiantes et les étudiants ont donc appris par l'entremise de

stratégies et d'activités pédagogiques à mettre l'accent sur l'ensemble du message et à distinguer les idées principales. Par exemple, ils devaient résumer l'information essentielle sous forme de carte conceptuelle. Conséquemment, il est probable que le fait de résumer et de distinguer les informations leur a permis de développer ces habiletés. Ayant ces acquis, ils ne ressentent plus autant le besoin de comprendre chaque partie de phrase et de tout traduire. Ceci ne veut pas nécessairement dire qu'ils ne mettent pas l'accent sur ce qui est important de comprendre comme certains éléments de la grammaire.

Les étudiantes et les étudiants croyaient que l'anglais est important, pourtant ils n'y éprouvent pas plus de plaisir que dans leurs autres cours, passant de 71% à 76%. Comme il a été mentionné dans leur profil, certains croyaient qu'ils auraient dû être dans un niveau inférieur. L'apprentissage de l'anglais pour ceux-ci a donc été plus ardu et pourrait ainsi justifier cette baisse. Il n'est pas facile d'avoir du plaisir lorsque la matière est difficile, mais ce n'est pas impossible non plus. L'autre hypothèse est que plusieurs de ces étudiantes et ces étudiants proviennent de programmes techniques et leur intérêt pour leur programme et leur future carrière est possiblement plus grand que pour l'anglais. Par contre, ceux-ci ont affirmé que le Web 2.0 donnait du plaisir plus que dans leurs autres cours avec une hausse 25% à 35%.

Les réponses à la question de savoir si les étudiantes et étudiants demandaient de l'aide à leur enseignante lorsqu'il y avait un problème, nous observons une baisse de 83% à 71%. Lorsque nous les interrogeons s'ils utilisaient le Web 2.0 lorsqu'il y avait un problème, ils ont répondu par une mince hausse de 33% à 35%. Ceci démontre que la relation enseignant-étudiant était importante malgré les outils technologiques qui étaient à leurs dispositions pour répondre à leurs questions. Ils avaient accès à leur cellulaire en classe et il a été très utilisé pour les applications de dictionnaires en ligne. Ceci pourrait expliquer pourquoi ils avaient moins besoin de l'enseignante. Par contre,

ont-ils considéré leur cellulaire comme un outil du Web 2.0? Si la réponse est non à cette question, cela pourrait expliquer le faible taux de l'utilisation du Web 2.0.

En somme, nous ne pouvons pas affirmer que l'attitude des étudiantes et des étudiants en regard à la situation de classe d'anglais est négative malgré les baisses de pourcentage puisque plusieurs facteurs doivent être considérés. Ceci aura certes une influence sur la motivation, mais pourrait être contre balancé par l'intégration (*Intergrativeness and Openness*).

4.4 L'orientation intégrative ou l'intégration (*Intergrativeness and Openness*)

L'orientation intégrative est définie comme étant l'ouverture à s'intégrer à la communauté, d'être comme ses membres, de s'exprimer comme eux, de vivre comme eux. Ceux qui sont ouverts aux autres cultures ne mettront pas l'accent sur leur aspect ethnolinguistique en tant qu'identité, ils désireront se vêtir de l'autre culture et seront capables de prendre des attributs de l'autre groupe (même si ce n'est seulement que la langue) afin que cela fasse partie de leurs propres comportements (Gardner, 2005). Lors de notre étude, nous avons questionné les étudiantes et étudiants au sujet de leur ouverture à la langue anglaise et de leur désir d'intégration. Il s'avère que les étudiantes et les étudiants ont un degré élevé d'intégration et d'ouverture envers la langue anglaise suite à l'expérimentation. Nous notons une légère hausse pour la plupart des questions. Étudier l'anglais, pour eux, est important afin de comprendre et d'apprécier le mode de vie des anglophones passant de 92% à 100%. Ils désirent très bien apprendre l'anglais afin que cela devienne naturel, en hausse de 96% à 100% et tous reconnaissent son importance afin d'être en mesure d'interagir facilement en anglais. Puis finalement, elles et ils ont davantage le désir d'avoir des amis anglophones, présentant une hausse de 11%. Nous pouvons affirmer que l'expérimentation a augmenté cet esprit d'ouverture et d'intégration à la culture et la langue anglophone. Ceci pourrait possiblement

être attribué aux activités pédagogiques diverses qui ont contribué à augmenter la confiance en eux et la croyance en leur capacité, qui à son tour, à amélioré le désir de se rapprocher de la communauté anglophone. Par exemple, les étudiantes et les étudiants ont eu la chance de côtoyer la monitrice de langue, une anglophone, à quelques reprises. De plus, ils ont eu une discussion en ligne avec une enseignante ou un enseignant du site Web English Central. Cette personne était d'une autre culture. Donc, les étudiantes et les étudiants devaient composer avec certains accents. Cet exercice a été apprécié de leur part et a certes haussé leur sentiment d'efficacité personnelle et la confiance en soi. Il en va de même avec les résumés sous forme de carte conceptuelle. Cette carte démontre de façon visuelle ce qui a été compris et une image vaut mille mots. Lorsque les étudiantes et étudiants ont eu la confirmation qu'ils étaient capables, il n'y a plus de raison de ne pas vouloir se rapprocher d'une culture et d'apprendre sa langue.

En bref, les étudiantes et les étudiants avaient déjà une ouverture face à la culture anglophone, la mondialisation joue possiblement un rôle à cet effet. Par contre, le fait d'avoir côtoyé une anglophone, discuté en ligne avec un anglophone originaire d'une autre culture, écouté des reportages authentiques anglophones hebdomadairement et compris des lectures provenant du Web, a certainement eu un effet positif et augmenté leur ouverture et leur désir d'intégration à la communauté anglophone. Cet élément est, selon Gardner (2005), fondamental et nécessaire à l'apprentissage d'une L2.

4.5 L'orientation instrumentale

Selon Gardner (2007), l'orientation instrumentale influencera le degré de motivation d'une personne à apprendre une langue, mais celle-ci ne perdurera pas nécessairement à travers le temps. Selon lui, il doit y avoir certaines circonstances spécifiques afin que cela soit aussi influençable que le désir d'apprendre par exemple (Gardner, 2007). Notre étude démontre que les étudiantes et les étudiants reconnaissent

l'importance de l'anglais dans le milieu du travail. Nous avons obtenu une baisse en ce qui a trait à l'importance au sujet de leur carrière, de 96% à 88%. Ceci pourrait être lié au fait qu'au post-test, nous avons un plus grand nombre de répondantes et de répondants qui sont en Tremplin DEC au lieu d'être dans un programme technique. Leur carrière n'est peut-être pas encore choisie. De plus, comme Fournier et Guertin (2007) l'ont mentionné, ils ne considèrent pas qu'ils l'utiliseront au travail. Ceci pourrait également expliquer la baisse de 100% à 94% (une personne de moins) à leur réponse à l'effet que l'anglais est important pour décrocher un emploi. Malgré cela, ils reconnaissent à la hausse de 83% à 88% l'importance de l'anglais dans leur programme.

En somme, l'orientation instrumentale donnera une raison utilitaire d'apprendre l'anglais, mais serait-ce suffisant pour être un moteur considérable à la motivation? Gardner (2005) n'y croit pas, car les autres facteurs reliés à la culture sont d'une plus grande importance et perdureront à travers le temps.

4.6 L'anxiété en classe d'anglais

Selon le modèle socioéducatif, l'anxiété n'est pas directement liée à la motivation, mais celle-ci joue un rôle complexe et important dans l'apprentissage d'une L2. Nous savons toutefois qu'elle influence la confiance en soi. Précisément, un niveau élevé d'anxiété lié à la L2 aura un effet sur son acquisition, et inversement, les difficultés dans l'acquisition de la langue causeront de l'anxiété lors d'activités de production comme s'exprimer oralement en classe. Notre étude nous révèle des données positives à cet égard. Pour chacun des énoncés, nous notons une baisse d'anxiété suite à l'expérimentation et dans certains cas, cette baisse est drastique. Notamment, ils se sentent moins gênés de répondre volontairement en classe, passant de 79% à 53%, ils ne sont plus inquiets que les autres parlent mieux qu'eux, présentant

une baisse de 79% à 65%, et ils sont moins nombreux à être nerveux lorsqu'ils parlent en anglais en classe, passant de 79% à 65%. Il semble évident que l'atmosphère de la classe, les liens créés entre les pairs, les travaux d'équipe, les situations où ils devaient s'exprimer oralement en classe ont contribué à cette baisse d'anxiété.

Tout compte fait, la baisse d'anxiété devrait avoir un effet direct sur l'acquisition de la langue, la rétention de la langue selon Gardner (2005) et fort probablement indirectement sur la motivation, par le biais des aspects affectifs.

4.7 Les effets du Web 2.0 liés aux dimensions de Gardner

Finalement, est-ce que l'utilisation du Web 2.0 a eu un effet positif chez les étudiantes et les étudiants de niveau I en ALS en regard du modèle socioéducatif de Gardner?

Premièrement, résumons les résultats de notre étude. Les étudiantes et les étudiants ont une attitude positive envers l'anglais et la communauté anglophone. Malgré le fait que le cours d'anglais ne soit pas préféré aux autres cours, ils désirent apprendre l'anglais et reconnaissent son importance tant au niveau scolaire que dans le monde du travail. D'ailleurs, l'utilisation du Web 2.0 a rendu le cours plus intéressant, plus motivant et plus plaisant que leurs autres cours. De plus, ils ont un fort désir d'intégration et d'ouverture à la communauté anglophone. Puis, l'étude a démontré une forte baisse d'anxiété chez les étudiantes et les étudiants lorsqu'elles et ils parlaient en anglais.

Deuxièmement, l'utilisation du Web 2.0 semble avoir eu un effet positif sur la motivation des étudiantes et étudiants. Nous pouvons valider les effets positifs de l'utilisation du Web 2.0 sur la motivation à l'aide des 6 dernières questions. 79% d'entre

eux affirment que le Web 2.0 a changé de manière positive leur attitude envers l'anglais, la communauté et l'apprentissage de l'anglais. Ils confirment à 79% que l'utilisation du Web 2.0 leur a permis d'être plus à l'aise avec la communauté anglophone, 64% que cela leur a permis de comprendre et d'apprécier le mode de vie anglophone et 64% que cela les a rendus plus confiants lorsqu'elles ou ils doivent parler en anglais. Enfin, 71% reconnaissent l'importance de l'anglais quant à l'interaction et la communication avec des anglophones sur le Web 2.0.

CONCLUSION

Notre projet de recherche est né à partir des constats des lacunes de notre système scolaire québécois au sujet de l'apprentissage de l'ALS, soit le nombre d'heures d'enseignement insuffisant, la pénurie d'enseignantes ou d'enseignants spécialistes qualifiés et compétents, une pédagogie inappropriée à l'apprentissage de l'ALS ainsi qu'un aménagement inadéquat pour l'apprentissage de cette langue. Nous avons également observé que les étudiantes et les étudiants de niveau I avaient particulièrement des attitudes et des comportements négatifs envers l'étude de l'ALS ce qui démontrerait un problème de motivation. Certaines études indiquent que l'utilisation des TIC dans l'apprentissage de l'ALS a des bénéfices sur la motivation et l'apprentissage d'une L2. À partir de ces réflexions, nous avons formulé notre question de recherche ainsi :

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons tout d'abord établi un cadre de référence. En premier lieu, nous avons scruté la situation des TIC et du Web 2.0. Nous avons examiné le contexte des TIC et du Web 2.0 dans la vie au quotidien, leur intégration en enseignement et en apprentissage au collégial, puis finalement présenter leur intégration et leurs effets sur la motivation et l'apprentissage d'une L2. En deuxième lieu, nous avons abordé la motivation scolaire en général et celle liée à l'apprentissage de l'ALS. Le modèle socioéducatif de Gardner s'est avéré être notre choix pour cette recherche. Contrairement aux autres théories de motivation, Gardner ajoute la dimension d'intégration (*Intergrativeness and Openness*) à son modèle. Celle-ci peut se définir par le besoin de s'approprier la culture et de se rapprocher de la communauté de la langue d'apprentissage. Selon Gardner, cette dimension joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue seconde contrairement aux autres matières où cet aspect est absent. Ceci nous a permis d'établir deux objectifs spécifiques : 1) identifier la perception initiale de la motivation des étudiantes et des

étudiants de niveau I en ALS au regard du modèle socioéducatif de Gardner et l'utilisation des outils du Web 2.0 et 2) vérifier l'effet d'outils du Web 2.0 sur la motivation à apprendre l'ALS des étudiantes et des étudiants de niveau I au regard du modèle socioéducatif Gardner.

Notre recherche a employé une méthode quantitative. Les participantes et participants de notre étude étaient des étudiantes et étudiants de niveau I en ALS au collégial. Nos activités pédagogiques utilisaient des outils du Web 2.0 comme Moodle, GSuite (les applications Google), EnglishCentral, Kahoot, Lucidchart ainsi que le mobile. Afin d'être en mesure de répondre à nos deux objectifs spécifiques, nous avons passé un prétest et un post-test. Notre questionnaire a été conçu selon l'*Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner. Les questions ont été divisées selon les dimensions liées au modèle socioéducatif: l'attitude envers l'anglais et la communauté anglaise, l'attitude envers l'apprentissage de l'anglais, l'attitude envers la situation d'apprentissage, l'orientation intégrative, l'orientation instrumentale et l'anxiété en classe d'anglais. Nous avons traité et analysé nos données à l'aide de tests statistiques descriptives de distribution de fréquences.

Lors de l'analyse des données, nous avons été en mesure de répondre à nos deux objectifs spécifiques. Ceux-ci ont été aussi répondus selon les dimensions du modèle socioéducatif de Gardner. Selon l'étude, les étudiantes et les étudiants de niveau I ont une attitude positive envers la culture anglophone et la communauté. Ils désirent apprendre l'anglais, reconnaissent son importance. Le Web 2.0 a eu des effets positifs sur la dimension de l'intégration (*Intergrativeness and Openness*), notamment sur leurs attitudes envers l'anglais et la communauté et envers l'apprentissage de l'anglais. L'utilisation d'outils du Web 2.0 leur a permis d'être plus à l'aise avec la communauté anglophone. De plus, ils reconnaissent l'importance de l'anglais autant à des fins instrumentales que dans une perspective de communication avec la communauté anglophone. Puis, un point intéressant est que l'utilisation d'outils du Web 2.0 a nettement réduit leur anxiété en classe d'anglais.

Évidemment, toute recherche comporte certaines limites. Comme dans bien des recherches l'échantillonnage peut jouer un rôle sur l'interprétation des données. Lors d'un petit échantillon, la généralisation et la formulation d'une règle à partir des résultats sont difficiles. Cependant, ces résultats peuvent quand même tirer une ligne directrice aux enseignantes et enseignants. De plus, nous ne pouvons savoir exactement quels outils du Web 2.0 sont plus favorables pour stimuler la motivation à apprendre une langue seconde. Une multitude d'outils du Web 2.0 ont été utilisés puisqu'il fallait aussi tenir compte de certains principes associés au connectivisme. Notre recherche ne ciblait donc pas d'outils en particulier. Notre analyse et traitements des données ne nous a pas permis de connaître certaines variables de groupement, par exemple, est-ce que l'utilisation d'outils du Web 2.0 affecte davantage la motivation des femmes ou des hommes et sur quelles dimensions. Notre échantillonnage entre femmes et hommes étant nettement déséquilibré. Même si nous aurions fait le regroupement, la proportion des répondants n'aurait pas pu être significative. Aussi, la recherche ne nous permet pas de déterminer l'effet que la motivation et l'utilisation d'outils du Web 2.0 ont sur l'acquisition de la langue, tel que certaines études évoquaient et qu'il y avait un lien entre motivation et l'acquisition d'une langue. Finalement, nous ne pouvons pas préciser à quel niveau l'anxiété joue un rôle avec et sur la motivation, ni sur l'apprentissage puisque ce n'était pas l'objet à l'étude.

En dépit que notre étude soit générale, elle nous permet d'avoir un fondement pour de futures recherches. Il serait intéressant de faire une étude plus précise sur les outils du Web 2.0 et les types d'activités pédagogiques qui influencent la motivation de de l'apprentissage de l'ALS. Une deuxième étude sur l'anxiété liée l'apprentissage de l'ALS chez les étudiantes et étudiants de niveau I serait pertinente puisque lors de la perception initiale, nous avons constaté que les étudiantes et étudiants de ce niveau étaient anxieux. Nous pourrions ainsi découvrir des liens entre la motivation, l'acquisition de l'ALS et l'anxiété. En outre, ces deux études pourraient mieux cibler des ac-

tivités pédagogiques précises qui favoriseraient non seulement la réussite, mais la rétention à long terme de la L2. Néanmoins, nos résultats peuvent quand même servir de toile de fond pour guider les enseignantes et enseignants dans leur choix de moyens pédagogiques. Il est clair que l'utilisation du Web 2.0 est favorable à la motivation de l'apprentissage de l'ALS. Ceci pourrait sans aucun doute être transférable à l'apprentissage d'une autre langue seconde et même étrangère. De plus, il y a certes certaines données réutilisables pour l'apprentissage de la langue maternelle, comme les résultats de la dimension sur la situation d'apprentissage et l'anxiété. Des situations vécues aussi en classe de langue maternelle. Puis finalement, notre étude permet de se défaire de certaines perceptions négatives au sujet de ces étudiantes et étudiants de niveau I tel qu'énoncé dans l'étude de Fournier et Guertin (2007). Selon nos données et l'utilisation du Web 2.0 en classe d'ALS, il est faux de croire que les étudiantes et étudiants de niveau I en ALS n'aiment pas apprendre l'anglais, qu'ils ne le croient pas important et qu'ils ne désirent pas l'apprendre et s'intégrer à cette communauté. Ces résultats nous indiquent qu'il faut changer nos perceptions envers les étudiantes et étudiants qui éprouvent de la difficulté à apprendre l'ALS. Notre étude a démontré l'effet que les outils du Web 2.0 pouvaient être motivant pour apprendre l'ALS. En ricochet, elle peut aussi agir de levier motivateur pour engendrer un changement de cap pédagogique pour les enseignantes et enseignants. Les outils du Web 2.0 sont innombrables et en constante évolution. Notre recherche confirme que les enseignantes et les enseignants ont tout avantage à les explorer et à en faire bénéficier aux étudiantes et étudiants à apprendre l'ALS, mais aussi tout autre langue et même sa propre langue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie Collégiale*, 7(1), 20-27.
- Beaudin-Lecours, M. (2008). Le Web 2.0. *Bulletin Clic*, 66, janvier 2008. Document téléaccessible à l'adresse <<http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2071>>
- Bérubé, B. et Poellhuber, B. (2005). *Un référentiel de compétences technopédagogiques*, Montréal, Collège de Rosemont. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.reptiq.ca/wp-content/uploads/2013/09/2005-06_Referentiel-compétences-technopédagogiques-enseignants-collegial.pdf>
- Bilodeau, De Ladurantaye, Martel et Lakhal (2006) *Conception d'un modèle de plan d'intégration des TIC pour le réseau collégial*. Performa. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.reptiq.ca/wp-content/uploads/2013/08/2010-08_GuidePlanTIC_Rapport-conception-plan-TIC.pdf>
- Blain, De Ladurantaye, Gaudreault, Martineau et Tessier. (2004). L'avenir des cégeps prévoit-il aussi l'avenir de l'intégration des TIC? *Bulletin Clic*, 54, mars 2004. Document téléaccessible à l'adresse <<http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1106>>
- CEFRIQ. (2012). *Les NETendances 2011. Cinq générations d'internautes: profil d'utilisation des TIC en 2011*, 2(7). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cefriq.ca/media/uploader/2_generations.pdf>
- CEFRIQ. (2014). *Les NETendances 2014. Les médias sociaux, au coeur du quotidien des Québécois*, 7(1). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cefriq.ca/media/uploader/2_2014-MediasSociaux.pdf>
- CEFRIQ. (2016). *Les NETendances 2016. Portrait numérique des foyers Québécois*, 5(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cefriq.ca/media/uploader/Fascicule2016-Portraitnumriquedesfoyersqubcois02112016.pdf>>
- Cégep de Rimouski. (2015). *Profil de Réussite, automne 2015*. Rimouski : Cégep de Rimouski
- Chhabra, P. (2012). Use of E-Learning tools in teaching English. *International*

Journal of Computing & Business Research. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.researchmanuscripts.com/isociety2012/9.pdf>>

Conseil supérieure de l'éducation. (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire: un équilibre à trouver*. Québec: Gouvernement du Québec.

CREDIT (2012). Rapport de l'enquête portant sur les pédagogies actives et l'utilisation des TIC en enseignement supérieur. *Portrait régional de la situation dans les cégeps*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cedit.ca/wp-content/uploads/2012/06/R_CEGEP_Rimouski_VF.pdf>

Dupont, Ouellette and Perreault. (2014). Le nouveau Profil TIC des étudiants du collégial: pour développer des habiletés essentielles. *Pédagogie collégiale*, 28(1), 8-25.

Fédération des Cégeps. (2015). Des Priorités pour des cégeps au service des jeunes et de la société. *Perspectives collégiales*, Fédération des Cégeps, septembre 2015, 11(1), 1-3.

Fortin, Marie-Fabienne. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2 éd.). Montréal: Chenelière Education.

Fournier, P. et Guertin, P. (2007). *Aptitude ou attitude? Prédicteurs de réussite en anglais, langue seconde, au collégial*. Québec: Programme de recherche et d'expérimentation du réseau collégial privé subventionné (PREP). Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.acpq.net/IMG/pdf/fournier.pdf>>

Fromkin, Rodman, Hyams and Hummel. (2006). *An Introduction to Language*. Toronto: Nelson.

Gardner, R.C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. Ontario: University of Western. Document téléaccessible à l'adresse <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>>

Gardner, R. C. (2005). *Integrative Motivation and Second Language Acquisition*. London, Ontario: Canadian Linguistics Association, May 30, 2005. Document téléaccessible à l'adresse <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>>

Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarium* 8, 9-20. Document téléaccessible à l'adresse

<<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31616/1/Gardner.pdf>>

- Gazaille, Lavine et Fiala. (2005). *Évaluation des effets d'une approche pédagogique exploitant les TICS en tant que support à la gestion de l'apprentissage et de l'enseignement en anglais langue seconde*. Trois-Rivières: Programme de recherche et développement du réseau privé de l'enseignement collégial, Collège Laflèche,.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec: Les Publications du Québec.
- Karsenti, Thierry. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte : les TIC feront-elles mouche? *Vie pédagogique*, avril-mai, 27-31.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation* (3 éd.) Saint-Laurent: ERPI.
- Knoerr, Hélène. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Cahiers de l'APLIUT* [en ligne], XXIV(2). Document téléaccessible à l'adresse <<https://apliut.revues.org/2889?lang=en>>
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Ste-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- Lamari, M. et Anstett, E. (2015). *L'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS). Que retenir de l'évaluation de l'expérience québécoise?* Québec: ENAP – Centre de recherche et d'expertise en évaluations (CREXE). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.crexe.enap.ca/fr/publications.aspx?publication=3126>>
- Lavoie, M. et Martineau, H. (2001). Prend-on les TIC par le bon bout? *Bulletin Clic*, 40. Document téléaccessible à l'adresse <<http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=38>>
- Morissette, R et Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Pagé, Daniel. (2002). L'intégration des TIC: une volonté ou un vœu?, *Bulletin Clic*, 43. Document téléaccessible à l'adresse

<<http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1215>>

- Peraya, D. et Viens, J. (2005). *Relire les projets «TIC et innovation pédagogique» Y a-t-il un pilote à bord, après Dieu bien sûr...?*, page 17 (page 1) In Karsenti T. et Larose, F. (2005) *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail Enseignant*. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- Poellhuber, Karsenti, Raynaud, Dumouchel, Roy, Fournier et Géraudie. (2012). *Les habitudes technologiques au cégep: résultats d'une enquête effectuée auprès de 30 724 étudiants*. Montréal: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Elearnspace. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>
- SPEAQ. (2001). *L'enseignement de l'anglais langue seconde*. Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Québec.
- Tardif, J. (1997). La construction des connaissances. *Pédagogie collégiale*, 11(2), 14-19.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. s.l.: DeBoeck.
- Viau, R. (2004). La motivation: condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. In *Acte du 3ieme congrès des chercheurs en éducation* (p.15-30).
- Yunus M. MD., Salehi H. et Chenzi C. (2012). Integrating Social Networking Tools in ESL Writing Classroom: Strengths and Weaknesses. *English Language Teaching, Canadian Center of Science and Education*, 5(8). Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/18613/12330>>
- Yunus M. MD., Nordin N., Salehi H., Embi M. A. et Salehi Z. (2013). The Use of Information and Communication Technology (ICT) in Teaching ESL Writing Skills. *English Language Teaching, Canadian Center of Science and Education*, 6(7). Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/27998>>

ANNEXE A
QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION DE L'ALS ET LE WEB 2.0

Instructions générales

Cette enquête a pour but d'examiner les effets des TIC du Web 2.0 sur la motivation de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde auprès des étudiants inscrits au cours 604-100-MQ, anglais de base. Le même questionnaire sera passé à deux reprises: au début de l'étude et à la fin de celle-ci. Vos réponses à chacune des questions demeureront strictement confidentielles.

Afin que ce sondage soit significatif, il est important que vos réponses soient aussi précises et aussi franches que possible. Vous êtes libre de refuser de répondre à certaines questions ou même au questionnaire en entier.

Première partie- Information sur la participante ou le participant

Veuillez fournir les renseignements suivants:

1. Quel est votre genre?
 - a. Homme
 - b. Femme
2. Quel est votre âge?
 - A. 16 ans et moins
 - B. 17 ans
 - C. 18 ans
 - D. 19 ans
 - E. 20 ans
 - F. 21 ans
 - G. 22 ans et plus
3. Quel est votre langue maternelle?

- A. Le français
 - B. Autres Précisez _____
4. À quel niveau avez-vous commencé vos études en anglais?
- A. Maternelle (5 ans)
 - B. 1^{ère} année de l'école primaire (6 ans)
 - C. 2^{ème} année de l'école primaire (7 ans)
 - D. 3^{ème} année de l'école primaire (8 ans)
 - E. 4^{ème} année de l'école primaire (9ans)
 - F. 5^{ème} année de l'école primaire (10 ans)
 - G. 6^{ème} année de l'école primaire (11 ans)
 - H. À l'école secondaire (12 ans)
 - I. À la maison seulement
 - J. En contexte d'immersion seulement
5. Avez-vous déjà suivi un programme d'anglais particulier?
- A. Non.
 - B. Oui, le programme d'anglais enrichi au primaire seulement.
 - C. Oui, le programme d'anglais enrichi au secondaire seulement.
 - D. Oui, le programme d'anglais enrichi au primaire et au secondaire.
 - E. Oui, programme ou école internationale.
 - F. Oui, autre
6. Avez-vous déjà passé plus de 4 mois dans une communauté anglophone?
- A. Oui
 - B. Non
7. J'ai fait mon parcours secondaire majoritairement dans la région suivante:
- A. Bas Saint-Laurent

- B. Côte Nord
- C. Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
- D. Capitale-Nationale
- E. Estrie
- F. Outaouais
- G. Nord-du-Québec
- H. Chaudière-Appalaches
- I. Lanaudière
- J. Montérégie
- K. Saguenay-Lac- Saint-Jean
- L. Mauricie
- M. Montréal
- N. Abitibi-Témiscaminque
- O. Laval
- P. Laurentides
- Q. Centre du Québec
- R. Je n'ai pas fait mon secondaire au Québec.

8. Quel est votre programme d'études au Cégep de Rimouski:

- A. Arts visuels
- B. Arts, lettres et communication, option Langues
- C. Arts, lettres et communication, option Cinéma et médias
- D. Arts, lettres et communication, option Littérature et communication
- E. Arts, lettres et communication, option Théâtre
- F. Musique Jazz-pop
- G. Sciences de la nature
- H. Sciences humaines
- I. Sciences, lettres et arts
- J. Soins infirmiers

- K. Techniques de diététique
- L. Technologie de radiodiagnostic
- M. Technologie d'analyses biomédicales
- N. Technologie forestière
- O. Techniques de génie mécanique
- P. Technologie de la mécanique du bâtiment
- Q. Technologie de l'architecture
- R. Technologie de l'électronique
- S. Technologie de la mécanique industrielle
- T. Technologie du génie civil
- U. Techniques de travail social
- V. Techniques d'éducation spécialisée
- W. Techniques policières
- X. Gestion de commerces
- Y. Techniques de comptabilité et de gestion
- Z. Techniques de l'information
- AA. Tremplin DEC ou Intégration

9. Est-ce la première fois que vous suivez ce cours (604-100-MQ)?
- A. Oui
 - B. Non
10. Croyez-vous que vous êtes dans le niveau de cours d'anglais approprié?
- A. Oui
 - B. Non, je devrais être dans un cours de niveau supérieur.
 - C. Non, je devrais être dans un cours d'un niveau inférieur.

Deuxième partie

Dans les pages qui suivent, vous trouverez un certain nombre d'affirmations avec lesquelles certaines personnes sont d'accord, et d'autres non. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, étant donné que chacun a le droit d'avoir des opinions personnelles. Pour chacune de ces affirmations, sélectionner la réponse qui correspond le mieux à votre opinion.

Voici un exemple. Lisez la proposition ci-dessous et sélectionner la réponse qui décrit le mieux votre opinion.

1. Sydney Crosby est le meilleur joueur de hockey de la LNH.

Tout à fait en désaccord 1	En désaccord 2	Plutôt en désaccord 3	Plutôt en accord 4	En accord 5	Tout à fait en accord 6
-------------------------------	-------------------	--------------------------	-----------------------	----------------	----------------------------

Lisez chacune des affirmations et indiquez immédiatement votre première impression.

Affirmations	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	En accord	Tout à fait en accord	Non applicable
1. La plupart des personnes anglophones sont très amicaux et il est facile de s'entendre avec eux; je serais chanceuse ou chanceux de les avoir en tant qu'amies ou amis.							

2. Les personnes anglophones sont très sociables et gentilles.							
3. J'aimerais connaître plus de personnes anglophones.							
4. J'aimerais pouvoir lire les journaux et les magazines en anglais.							
5. J'aimerais vraiment pouvoir utiliser le Web 2.0 en anglais.							
6. J'aimerais vraiment apprendre anglais.							
7. Je prends vraiment du plaisir à apprendre l'anglais.							
8. Apprendre l'anglais est une perte de temps.							
9. Apprendre l'anglais est vraiment intéressant.							
10. Je crois que ma classe d'anglais est ennuyante.							
11. L'usage du Web 2.0 dans le cours a rendu l'apprentissage de l'anglais intéressant.							
13. Je reportais le plus possible les devoirs de mon cours d'anglais.							
14. Je prends la peine d'essayer de comprendre tous les aspects de l'anglais.							
15. J'avais davantage de plaisir dans mes activités en cours d'anglais que dans mes autres cours.							
16. J'avais davantage de plaisir dans mes activités en cours d'anglais que dans mes autres cours à cause de l'usage du Web. 2.0							
17. Lorsque j'avais un problème à comprendre quelque chose dans ma classe d'anglais, je demande toujours de l'aide à mon enseignant.							

18. Lorsque j'avais un problème à comprendre quelque chose dans ma classe d'anglais, j'utilisais le Web 2.0.							
19. Étudier l'anglais est important parce que cela me permettra d'être plus à l'aise avec les anglophones.							
20. Étudier l'anglais est important car cela m'aidera à comprendre et apprécier le mode de vie des personnes anglophones.							
21. Je désire apprendre très bien l'anglais afin que cela devienne naturel.							
22. Étudier l'anglais est important, car je serai capable d'interagir facilement avec des personnes anglophones.							
23. J'aurais aimé avoir plusieurs amis et amies anglophones.							
24. Étudier l'anglais est important parce que j'en aurai besoin pour ma carrière.							
25. L'anglais est très important dans mon programme.							
26. Étudier l'anglais est important, car cela sera utile pour décrocher un emploi.							
27. Je ne suis jamais vraiment certain de moi lorsque je parle en anglais en classe.							
28. Je suis confiant lorsqu'on me demande de parler en anglais en classe.							
29. Cela me gêne de répondre volontairement à une question dans mes cours d'anglais.							
30. Cela m'inquiète que d'autres étudiants dans la classe semblent parler mieux anglais que moi.							
31. Je deviens nerveux lorsque je parle en anglais dans mon cours d'anglais.							

32.Mon attitude envers l'anglais et la communauté anglophone a changé de manière positive depuis que j'utilise le Web 2.0 dans mon cours d'anglais.							
33.Mon attitude envers l'apprentissage de l'anglais a changé de manière positive depuis que j'utilise le Web 2.0 dans mon cours d'anglais.							
34.L'utilisation du Web 2.0 dans mon cours d'anglais m'a permis d'être plus à l'aise avec la communauté anglophone.							
35.L'utilisation du Web 2.0 dans mon cours d'anglais m'a aidé à comprendre et apprécier le mode de vie anglophone.							
36.Étudier l'anglais est important parce que j'en aurai besoin pour communiquer et interagir sur le Web 2.0 avec des interlocuteurs anglophones.							
37.L'usage du Web 2.0 dans mon cours d'anglais m'a rendu plus confiant ou confiante lorsqu'on me demande de parler en anglais en classe.							

ANNEXE B
MESSAGE ENVOYÉ AUX ÉTUDIANTS

Chère étudiante,
Cher étudiant,

Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement au collégial, je fais une expérimentation qui a pour but d'examiner les effets des TIC du Web 2.0 sur la motivation de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde auprès des étudiantes et étudiants inscrits au cours 604-100-MQ, anglais de base. Lors de votre premier cours, l'expérimentation et ses implications vous seront expliquées. Ensuite, votre participation à cette étude vous sera demandée. Votre participation consiste à compléter un questionnaire à deux reprises: au début de l'étude et à la fin de celle-ci. Vos réponses demeureront strictement confidentielles. De plus, vous pouvez vous désister de la recherche à n'importe quel moment pendant l'étude.

Il me fera plaisir de vous informer davantage de cette étude. Je vous remercie de considérer votre participation.

Lyly Lessard
Enseignante, Département des langues

ANNEXE C
LETTRE DE CONSENTEMENT

Chère étudiante,
Cher étudiant,

Dans le cadre de mon essai de maîtrise à l'Université de Sherbrooke, je fais une recherche à propos des effets des TIC du Web 2.0 sur la motivation de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde auprès des étudiants inscrits au cours 604-100-MQ, anglais de base

Je vous invite à participer à cette étude en remplissant un questionnaire en ligne. Vos réponses au questionnaire demeureront entièrement confidentielles et votre nom ne paraîtra dans aucun rapport. Vous pouvez retirer la permission d'utiliser vos réponses à n'importe quel moment si vous le désirez.

Si vous avez des questions sur cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel. Si vous donnez votre permission, veuillez signer le formulaire de consentement au bas de ce formulaire.

Merci de votre collaboration,

Lyly Lessard,
Enseignante d'anglais, langue seconde
Cégep de Rimouski


Formulaire de consentement

J'ai lu la description du projet et j'accepte d'y participer. Je comprends que les résultats de cette étude ne seront utilisés qu'à des fins de recherche, que mon identité demeurera confidentielle et que je peux retirer ma permission à n'importe quel moment si je le désire.

Nom
Prénom
Signature